

**Doctorat de recherche en sciences de la cognition et de la formation**

CYCLE XXVIII (A.A. 2013 - 2015)

**LA PEDAGOGIE POSTCOLONIALE: L'EXEMPLE DU CAMEROUN**

THESE DE DOCTORAT PRESENTEE PAR: KEMTON NDIFFO JACKY MAGLOIRE

Matricule 955995

COORDINATEUR

PROF CARLO NATALI

DIRECTEUR DE THESE

PROF UMBERTO MARGIOTTA



*À mon épouse Djemeni Christiane et mes deux enfants Noa et Natahan.*

*À mes parents Ndiffo Maurice et Ngoula Suzane, voici notre désir devenu réalité.*

## **Table des matières :**

### **Introduction générale**

## **CHAPITRE I: LA PEDAGOGIE POSTCOLONIALE EN AFRIQUE**

### **I- Naissances des études postcoloniales**

#### **A- Caractéristiques des études coloniales**

#### **B- Contextes et lieux d'applications des études postcoloniales**

- 1- Les aires géographiques des études postcoloniales

### **II- Les études postcoloniales en Afrique noire**

#### **A- Cheikh Anta Diop : précurseur de la théorie des cultures des nations noires.**

- 1- La vie et la pensée de Cheikh Anta Diop
- 2- La redécouverte de l'histoire africaine et la naissance d'une pédagogie africaine.
- 3- Promotion des langues africaines
- 4- Cheikh Anta Diop et la nouvelle formation pédagogique africaine

#### **B- Chinua Achebé ou le passage de la tradition à la modernité**

- 1- Naissance et vie de Chinua Achebé
- 2- La conception de l'éducation traditionnelle selon Chinua Achebe

### **III- Les études postcoloniales au Cameroun**

#### **A- Prémices des études postcoloniales au Cameroun : Le sultan Njoya**

- 1- L'œuvre du sultan Njoya
- 2- Implications de l'écriture Bamoum
  - 2.1- La diffusion de l'écriture
- 3- Le déclin administratif du sultanat

#### **B- La vision post colonialiste d'Achille Mbembé**

- 1- Genèse des Etudes postcoloniales selon A. Mbembé
- 2- Caractéristiques des études postcoloniales selon A Mbembé
- 3- Les études postcoloniales en Afrique selon Mbembé

### **IV- Les politiques éducatives en Afrique**

## **A-L'évolution de la Conférence des Ministres de l'Éducation d'Afrique (MINEDAF)**

- 1- -La conférence d'Addis-Abeba ou MINEDAF I.
- 2- La Conférence d'Abidjan ou MINEDAF II.
- 3- La Conférence de Nairobi ou MINEDAF III.
- 4- La Conférence de Lagos ou MINEDAF IV.
- 5- La Conférence d'Harare ou MINEDAF V.
- 6- La Conférence de Dakar ou MINEDAF VI.
- 7- La Conférence de Jomtien, une nouvelle vision mondiale de l'éducation.
- 8- La Conférence de la mie-décennie : Amman, 1996
- 9- La Conférence de Durban ou MINEDAF VII.
- 10- La Déclaration du millénaire pour le développement ou OMD
- 11- Le Cadre d'Action de Dakar : bilan de mi-parcours depuis Jomtien.
- 12- La Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation.

## **CHAPITRE II: UNE PEDAGOGIE POUR L'AUTONOMIE ET LE DEVELOPPEMENT**

### **Introduction**

#### **I- Les précurseurs d'une pédagogie pour l'autonomie**

##### **A- Ivan Illich: précurseur de la pédagogie pour l'autonomie**

- 1- Vie et œuvre d'Ivan Illich
- 2- Critique de l'école et déscolarisation de la société.
- 3- Processus pour arriver à la déscolarisation
- 4- Comment arriver au partage des connaissances?

##### **B- Paulo Freire, précurseur de la pédagogie des opprimés**

- 1- Vie et pensée de Paulo Freire
- 2- Les raisons d'une pédagogie des opprimés
  - a- Caractéristiques de l'opprimé

- b- Caractéristiques de l'opresseur
- c- Comment sortir de la situation d'oppression ?
- d- La nouvelle pratique instructive
- e- L'instruction libératrice
- f- L'importance du dialogue comme pratique de la liberté

**C- Don Lorenzo Milani et les enfants de l'école de Barbiana, précurseurs d'une pédagogie pour l'autonomie.**

- 1- Vie et œuvre de Don Lorenzo Milani
  - a- La vie à Barbiana
- 2- La Lettre à une maitresse d'école
  - a- Les problèmes ou les maux de l'école Italienne selon les élèves de Barbiana

**II- Une pédagogie postcoloniale possible**

**A- L'importance d'une pédagogie postcoloniale en Afrique noire**

- 1- Un modèle pédagogique postcoloniale comme réponse à une pédagogie dite occidentale.
- 2- Les Piliers du modèle pédagogique postcoloniale
- 3- La socio-construction postcoloniale du savoir
  - 3. a- L'auto socio-construction du savoir
  - 3. b- La socio-construction du savoir
- 4- Le paradigme socioconstructiviste
  - 4. a- La situation-problème.
  - 4. b- L'interaction avec autrui
  - 4. c- La socio-construction du savoir
  - 4. d- Le circuit heuristique de la recherche
- 5- Apports du constructivisme au modèle pédagogique postcolonial

- 6- Apports du socioconstructivisme de Vygotsky et de Feuerstein au modèle auto socioconstructiviste postcolonial
- 7- Importance de la culture pour le modèle auto socioconstructiviste postcolonial
- 8- L'importance des langues pour la modèle postcoloniale auto socio constructiviste
- 9- Les principes du modèle auto socio constructiviste

## **CHAPITRE III : STRUCTURE DU SYSTEME SCOLAIRE CAMEROUNAIS: FORCES ET FAIBLESSES**

### **Introduction**

#### **I- Le système scolaire camerounais**

##### **A- Histoire du système d'instruction camerounais**

- 1- L'instruction pendant la colonisation allemande
- 2- L'école pendant la présence française.
- 3- L'école pendant la présence anglaise

##### **B- Présentation de l'actuel système d'instruction camerounais**

- 1- Lois et décrets d'orientation en matière d'instruction
- 2- La gestion de l'offre formative au Cameroun
- 3- Les acteurs du financement de l'instruction au Cameroun
  3. a- L'État
  3. b- D'autres acteurs du financement de l'instruction au Cameroun

##### **C- Présentation des deux systèmes scolaires camerounais**

- 1- Le sous-système scolaire francophone
  1. a- Description du système d'instruction francophone

- 1. a.1- L'enseignement Maternel et Primaire
- 1. b- L'Enseignement secondaire
- 2- Le sous-système scolaire anglophone
  - 2. a- Nursery et Primary School
  - 2. b- Post Primary, General Secondary & Technical Secondary
- 3- L'Enseignement Supérieur
- 4- L'Enseignement privé au Cameroun
- 5- L'offre formative au Cameroun
  - 5. a- Offre formative au niveau du primaire au Cameroun
    - 5. a.1- La formation des enseignants du primaire et du pré-primaire
    - 5. b- L'offre formative dans le secondaire au Cameroun
      - 5. b.1- Évolution des inscriptions des élèves au secondaire
      - 5. b.2- La formation des enseignants du secondaire
  - 5. c- L'offre formative au niveau de l'enseignement supérieur
    - 5. c.1- L'enseignement supérieur public
    - 5. c.2- L'offre formative dans les universités publiques au Cameroun
    - 5. c.3- Les réformes de l'enseignement supérieur au Cameroun
    - 5. c.4- Adoption et mise en application du système LMD
  - 5. d- Caractéristiques du personnel enseignant dans les universités camerounaises

## **II- FORCES ET FAIBLESSES DU SYSTÈME SCOLAIRE CAMEROUNAIS**

### **A- FORCES DU SYSTÈME SCOLAIRE CAMEROUNAIS**

1- La pédagogie des grands groupes

1. a- Les conséquences de la méthode pédagogique des grands groupes

## **B- Faiblesses du système scolaire camerounais**

1- Le manque d'enseignants qualifiés

2- Le manque d'infrastructures scolaires

3- Le difficile accès aux matériels pédagogiques

4- Les effectifs pléthoriques

5- Floue autour des approches pédagogiques en vigueur dans le système scolaire camerounais

6- Reproduction des inégalités sociales

## **CHAPITRE IV: UN FUTUR POUR LA PEDAGOGIE POSTCOLONIALE**

### **I- Pourquoi une pédagogie postcoloniale au Cameroun**

#### **Introduction**

**A- Une pédagogie pour l'action**

**B- Une possible pédagogie postcoloniale : des choix hybrides**

**C- Conditions d'existence d'une pédagogie postcoloniale au Cameroun**

1- Les étapes de mise en application de la pédagogie postcoloniale

2- Pilotage de la réforme au sein du Ministère de l'Education de Base

3- La formation à la pédagogie postcoloniale

4- Pilotage et évaluation de la réforme

### **II- Etude de cas : Le projet Isdera**

#### **Introduction**

## **A- Le Projet ISDERA : Un exemple postcolonial de construction du savoir**

- 1- Genèse du projet Isdera
- 2- Les Objectifs du projet ISDERA
- 3- Les Partenaires du projet ISDERA
- 4- Présentation des étapes du projet ISDERA
  4. a- Présentation de la première étape du projet
    4. a.1- Les premières difficultés rencontrées lors de cette première étape
    4. b- Présentation de la deuxième étape du projet
    4. c- Présentation de la troisième étape du projet

## **B- Mise en place de la méthode auto socio constructiviste postcoloniale**

- 1- Présentation de la figure d'artisan recycleur
- 2- La situation problème de départ
- 3- Formation des artisans recycleurs

## **C- Résultats obtenus**

## **D- Le label artisan recycleur**

## **E- Résumé du processus formatif des artisans recycleurs et présentation des modules dispensés**

- E.1- Volume horaire de la formation
- E.2- Organisation technique et logistique

## **Conclusion générale**

## **Abstract**

## *Remerciements*

Arrivé à la fin de cette passionnante expérience, conscient du fait que ce travail n'aurait pas pu se réaliser sans l'aide et les conseils de plusieurs personnes,

Je souhaiterai avant tout remercier le Professeur U. Margiotta, mon directeur de thèse, pour m'avoir guidé et soutenu dans la confiance et la rigueur méthodologique dont lui seul a le secret.

Un merci particulier au Professeur Esoh Elamé, sans qui probablement, cette riche et passionnante aventure n'aurait pas pris forme.

Un sincère remerciement au professeur Costa, qui a chaque fois, malgré que la thématique semblait éloignée de son champs de recherche a toujours su me donner les conseils utiles.

Un merci particulier aux Professeurs Tessaro, Padoan et Banzato, qui n'ont jamais hésité à chaque fois, de nous donner les conseils adéquats dans la conduite de nos travaux.

À toute l'équipe du Centre international d'études sur la recherche éducative et la formation avancée (CISRE), avec laquelle nous avons partagé de beaux moments.

Un merci particulier à tous mes collègues du doctorat, pour tous les beaux moments d'échanges et de partage.

Un sincère remerciement à la famille Djemeni pour ses prières et ses encouragements.

Un remerciement particulier à tous mes frères et sœurs, Djemeli Astride et Nkueté Michel, Diayo Diffo et Lucie Nguéfack, Tako Diffo et Tapiwa Sekeremayi, Tiokeng Diffo et Marcelin Tamafo et Gountia Ndiffo, ainsi que nos enfants pour le soutien et les encouragements.

À vous, Noa et Nathan, dons précieux de Dieu, puisse le Seigneur vous permettre d'aller encore plus loin.

Enfin, à toi mon cher Ebai Ayuk William, compagnon de toujours, malgré cette longue distance qui, aujourd'hui nous sépare. Merci pour tout ....



## **Introduction générale :**

### **1- Champ d'action et thème de la recherche**

Les études postcoloniales, champ de pensée transversal, sont depuis de nombreuses années déjà, objet d'études de plusieurs chercheurs contemporains. L'idée de base des études postcoloniales est de pouvoir expliquer les problèmes actuels que rencontrent les populations du monde en donnant à tous, l'occasion de pouvoir librement s'exprimer. Si au préalable, ce courant de pensée voit le jour en opposition au modèle occidental, il a beaucoup évolué au point de ne plus se caractériser uniquement par cette logique d'opposition. Bien au contraire, il essaye de démontrer qu'il est possible de faire vivre ensemble deux ou plusieurs réalités différentes. Car, ces réalités, avec la globalisation sont enchevêtrées, elles se chevauchent continuellement, d'où la nécessité d'arriver à avoir une vision globale des problèmes que les individus rencontrent.

C'est dans cette optique que le mouvement postcolonial s'est consacré, ces dernières années, à expliquer aussi bien les crises qui surviennent sur le continent africain que celles du continent européen ; l'explication apportée lors de la crise des banlieues françaises en a été une parfaite illustration. Comme nous pouvons le remarquer, ce champ de pensée est devenu une rampe solide grâce à laquelle il est possible de trouver réponses aux problèmes que connaissent les sociétés.

### **2- Le choix de l'objet de recherche**

Comprendre les postulats de ce mouvement qui, sans trop grandes difficultés, tente de comprendre et expliquer à la fois, le particulier et le global, le passé et le présent, tout en prévoyant le futur, nous semblait donc une exigence. D'autant plus qu'à bien y regarder, les problèmes que rencontre l'individu en général trouvent une réponse appropriée en se référant à la fois au passé et au présent ; et c'est le seul moyen de mieux préparer le futur.

Toutefois, cette nouvelle vision que propose le mouvement postcolonial, reste assez théorique. En effet, il ne propose pas concrètement à l'individu, le cheminement permettant d'arriver à cette vision complète qu'il devrait avoir lorsqu'il est confronté à un problème ou à une difficulté. En plus de cela, l'individu est formé dans un système d'instruction qui respecte des principes consolidés, lui permettant d'appréhender les problèmes selon une logique que le mouvement postcolonial tente de bousculer. Alors, il devenait intéressant pour nous d'étudier le mouvement ou mieux encore la critique postcoloniale pour savoir s'il existe une pédagogie propre à elle capable d'être méthodologiquement traduite et pouvant être appliquée et respectée.

### **3- Les hypothèses de la recherche, le champ d'analyse et la méthodologie utilisée.**

Afin de mieux comprendre la critique postcoloniale, il fallait dans un premier temps retourner à ses origines dans le but de cerner ses objectifs de départ et éventuellement analyser ses éventuelles évolutions. Et enfin, chose primordiale pour notre travail comprendre si effectivement, dans sa structure, la critique postcoloniale qui se veut universelle, affronte les thèmes ou mieux encore, des aspects qui sont liés aux questions éducatives. Car, ne l'oublions pas, c'est l'éducation qui forge l'individu et par ricochet son devenir. Et, ce devenir, pour plusieurs raisons, est un peu plus objet d'interrogations sur le continent africain que les autres ; d'où la nécessité de comprendre effectivement, si cette pédagogie postcoloniale existe, elle est applicable au contexte africain et plus particulièrement à celui camerounais.

Dans le souci de trouver des réponses à nos interrogations, il devenait primordial après avoir parcouru Saïd, Spivak ou encore K. Babha, de revisiter des auteurs comme Freire, Illich, Cheikh Anta Diop, Chinua Achebé ou encore Achille Mbembé afin de comprendre si à partir de leurs explications, il nous était possible de dégager une pédagogie postcoloniale applicable au contexte africain en général et camerounais en particulier. Lequel, sans même s'en apercevoir avait déjà, par le biais du projet européen Isdera, commencé à être influencé par les principes de base du mouvement postcolonial.

#### **4- La contribution de la présente recherche aux sciences de la cognition et de la formation**

La critique postcoloniale a, même sans que 'on ne se rende compte influencé tous les champs de pensée. Et, les sciences de la cognition et de la formation n'ont pas été épargnées par cette nouvelle approche dont il faudrait désormais tenir compte ; d'où l'exigence à notre avis d'essayer d'en décliner une pédagogie nouvelle, qui finalement aurait le mérite de bousculer les principes classiques de l'instruction mis en place depuis des décennies et, qui ne semblent plus répondre aux aspirations des apprenants et principalement ceux africains en général et camerounais en particulier. Avoir à la fin un modèle pédagogique, capable de conduire les apprenants vers leur éveil, leur totale liberté et donc vers une totale autonomie nous semble donc l'objectif de ce champ de pensée qui rentre à notre avis dans le courant des pédagogies nouvelles et qui devrait amener celles classiques à s'interroger. Nous pourrions dans le futur être appelé à nous questionner, sur des paradigmes comme ceux d'autonomie et de liberté vers lesquels doit aspirer tout modèle pédagogique et bien évidemment trouver un ou des moyens pour leurs mises en application.

# CHAPITRE I: LA PEDAGOGIE POSTCOLONIALE EN AFRIQUE

## V- NAISSANCES DES ETUDES POSTCOLONIALES

Les études postcoloniales ont été en premier lieu construites et développées sur la base d'une critique littéraire et anthropologique faite par des intellectuels issus des anciennes colonies et porteurs d'une culture hybride. Elles proposaient sans ambages, une nouvelle lecture de la colonisation britannique en Inde, en Afrique et au Proche Orient et ce à partir de la littérature comparée anglo-saxonne. En fait, on constate que dès leur début, les études postcoloniales se sont illustrées beaucoup plus en anglais ; comme preuve, l'œuvre littéraire *L'Orientalisme* d'Edward Saïd<sup>1</sup>(1978), écrite en anglais, peut être considérée comme l'ouvrage fondateur de la critique postcoloniale. Dans ce livre, l'auteur présente les préjugés anti-arabes des Américains, construits par les savants et les poètes occidentaux, depuis le 18ème siècle où, l'on présente l'Orient comme étant mythique et obscur, une véritable antithèse d'une Europe des Lumières, justifiant ainsi l'intérêt de la coloniser. Pour le faire, l'auteur démontre comment l'Orient est simplement une création de l'Occident ; donc pour lui, l'Orient n'existe pas. En fait, ce qui compte pour Saïd c'est prouver qu'il existe une relation conflictuelle entre les habitants de « l'Orient » dit colonisés et les colonisateurs occidentaux. Le problème que l'œuvre pose, est sans toute évidence, celui de l'identité des ex-colonisés dans leur relation dialectique avec le regard occidental. L'analyse que fait

---

1. Edward Saïd (1936-2003)- L'écrivain palestinien, est né à Jérusalem. Exilé en Egypte en 1948, puis aux Etats-Unis en 1951, il fait carrière comme professeur de littérature comparée à l'université de Columbia, New York. En 1978, il publie *L'Orientalisme*, ouvrage fondateur des études postcoloniales. C'est une analyse qui montre à quel point la mise en place du discours savant sur l'Orient vient justifier la colonisation. Dans cette œuvre, Saïd démontre comment l'Orient est simplement une création de l'Occident ayant pour seul but l'assujettissement des peuples qui y vivent. Il tentera (il est le premier), à donner la voix aux personnes natives de l'Orient. Ces subalternes comme on il les appelle sont eux aussi porteurs d'une culture qui a été phagocyté par celle dite occidentale. Saïd dans son œuvre, tente de la faire ressurgir, de la faire briller. Son œuvre sera le point de départ, partout dans le monde, des revendications pour la reconnaissance de l'identité des colonisés.

l'auteur est essentiellement basée sur les représentations et les discours, mais pas sur les conditions objectives du fait colonial, et, elle a la particularité singulière de montrer comment s'est construit, et se perpétue le pouvoir hégémonique de l'Occident sur l'Orient. Dans cette œuvre fondatrice des études postcoloniales, l'auteur essaye de redonner aux colonisés leur autonomie ; d'ailleurs au vu de son importance, le livre sera traduit en français à partir 1980.

Doit être considéré à juste titre comme important pour les études postcoloniales le livre *Imagined Communities* de Benedict Anderson, qui ne sera traduit en français qu'en 1996. Cela démontre bien que les études postcoloniales se sont d'abord, construites et développées en anglais et bien sur les œuvres des auteurs tels que Homi k Bhabha<sup>2</sup>, Gayatri

---

<sup>2</sup> Homi K. Bhabha (1994), né à Bombay en 1949, est actuellement professeur au Département d'anglais de Harvard. Dans *The Location of Culture* (1994), il décrit les cultures dominées, en particulier postcoloniales, comme des produits de l'imitation, de l'hybridation et de la marginalisation. Son point de vue a contribué grandement à forger le vocabulaire spécifique des études postcoloniales et attiré l'attention sur les capacités de construction. Il est parmi les premiers à parler de l'hybridité des cultures des peuples dominés. Il démontre comment, même sans le savoir, au contact de la culture du colonisateur, celle du colonisé, a, même juste un peu, était influencée par celle du colonisateur. Cela conduit notamment à la création des identités hybrides.

C Spivak<sup>3</sup>, Dipesh Chakrabarty<sup>4</sup> ou encore Ashis Nandy<sup>5</sup> sont pour le moment accessibles seulement à bien peu de lecteurs francophones. Cependant, les auteurs les plus traduits depuis les années 2000 en plus d'Edward Said sont Homi Bhabha (*The location of culture*) ; Spivak (*Nationalism and the imagination ; Can the subaltern speak ?*) ; Dipesh Chakrabarty (*Provincializing Europe*). Il faut le dire clairement, ces traductions aident à mieux cerner ce nouveau champ d'études.

### C- Caractéristiques des études coloniales

Les études postcoloniales peuvent en réalité être présentées comme un ensemble hétérogène de travaux, d'écrits et d'analyses qui ont fait surface dès la fin des années 1970 ; elles sont présentées comme étant mues par une construction interdisciplinaire et transdisciplinaire de la pensée universelle plurielle. De ce fait, elles ont une façon originelle de procéder.

---

<sup>3</sup> Gayatri C. Spivak : née en 1942 à Calcutta, où elle a étudié l'anglais avant de poursuivre à l'université Cornell en 1961. Diplômée en littérature comparée, elle enseigne à l'université d'Iowa en 1965. Dans les années 1980, G.C. Spivak adhère au collectif des subaltern studies et produit diverses études historiques sur l'Inde. Ses principales œuvres théoriques (non traduites) sont: *In other Worlds: Essays in cultural politics* (1987), « Can the subaltern speak? » (Article, 1988), *The Postcolonial Critic* (1990), *Outside in the Teaching Machine* (1993), *A Critique of Postcolonial Reason* (1999). Dans ce dernier ouvrage, elle analyse la manière dont de grands auteurs de la philosophie occidentale (Emmanuel Kant, Friedrich Hegel, etc.) procèdent à la négation du sujet non européen. Emmanuel Kant, ira même jusqu'à affirmer que la raison est exclusivement occidentale.

<sup>4</sup> Dipesh Chakrabarty : Historien indien né à Calcutta il a fait ses études secondaires au Presidency College et ensuite universitaire auprès de l'Université nationale australienne. Il enseigne l'histoire à l'université de Calcutta. Il est l'auteur de : *Provincialiser l'Europe : la pensée postcoloniale et la différence historique*. Il a été d'un apport fondamental pour les études subalternes en démontrant à travers l'histoire leurs existences.

<sup>5</sup> Ashis Nandy : Ashis Nandy, né en 1939, sociologue de formation, il s'est presque spécialisé dans la critique des sociétés et civilisations en Inde. Il a étudié la sociologie au Hislop College et a obtenu son diplôme de psychologie à l'université du Gujarat, à Ahmedabad. Il est l'auteur de : *L'ennemi intime : perte de soi et retour à soi sous le colonialisme*.

Comme le souligne Dimitri de la Faille<sup>6</sup>, elles font une critique de l'influence sociale, culturelle, politique et économique sur les territoires et les personnes colonisés. Elles sont également caractérisées par cette capacité à déstructurer les discours à caractères coloniaux, impérialistes et tiers-mondistes. Pour le faire, elles s'intéressent en particulier aux faits provenant des pays qui étaient jadis sous le joug de la colonisation. Donc les aires géographiques concernées sont les sous-continentes indien, africain, caribéens et du Moyen Orient. Les études postcoloniales analysent avant toute chose l'impérialisme britannique et aussi le colonialisme que les pays occidentaux ont exercé, et bien évidemment l'influence de celle-ci.

Les postcolonial studies ou études postcoloniales, sont basées presque exclusivement sur les écrits et les analyses de trois auteurs qui sont : le philologue palestinien Edward Saïd ; la philosophe indienne Gayatri Spivak et le théoricien perso-indien Homi K Bhabha. Ces auteurs sont considérés comme le noyau central du mouvement postcolonial. D'ailleurs, certains chercheurs comme le britannique Robert Young les considèrent comme la « Sainte trinité »<sup>7</sup> des études postcoloniales. Toutefois, afin de mieux cerner ce champ d'études transversales, on ne pourrait ne pas associer à ces auteurs, des écrivains tels que l'indien Dipesh Chakrabarty, le camerounais Achille Mbembé, le nigérian Chinua Achebé et le ghanéen Kwame Anthony Appiah. Tout comme il est impératif de prendre en compte les sociologues et anthropologues jamaïcain Stuart Hall et indien Arjun Appadurai, ainsi que le groupe des Subaltern Studies (Subaltern Studies Group) conduit par Dipesh Chakrabarty, David Arnold et Sumit Sarkar.

---

<sup>6</sup> Dimitri de la Faille, 2009, *Studies theories and practices of development*, Les Cahiers de Sociologie, Quebec, 2009. Il tente de trouver à partir du mouvement postcolonial, les caractéristiques qui serviraient au développement harmonieux des pays en voie de développement. Pour le faire, il fait un retour aux sources du mouvement postcolonial.

<sup>7</sup> Robert Young, 1995, *Colonial desire: Hybridity in theory, culture and race*, New York, Routledge, p 163. Young, démontre comment aujourd'hui, toutes les cultures mêmes celles occidentales subissent l'influence de celles venues des Autres continents.

Les études postcoloniales ou mouvement postcolonial se sont également inspirées largement des œuvres critiques du colonialisme européen qui, à partir des années 1950 posent les jalons d'une littérature critique. C'est par exemple le cas des écrits de Fanon, Gandhi, Aimé Césaire, Senghor, Cabral, Albert Memmi, Ngugi wa Thiong'o, qui, même sans le vouloir ont servi de modèles et références ou source d'inspiration pour d'autres mouvements ou lutte d'indépendance. Ces auteurs précédemment cités, dans leurs écrits, posent et tentent d'affronter le problème de la reconnaissance identitaire des peuples opprimés et des savoirs endogènes qui est leur caractéristique.

En plus de ces auteurs littéraires et de ces philosophes, certains leaders politiques africains et d'opinion ont également participé à la lutte contre l'acculturation coloniale avec comme objectif déclaré se réapproprier de leur culture. Comme exemple, nous pouvons nous référer aux écrits de plusieurs auteurs, comme le kenyan Njomo Kenyatta qui, dans ses travaux à toujours regardé l'africain comme porteur d'une culture ; du sénégalais Cheikh Anta Diop qui a montré l'antériorité de la civilisation négro-africaine par rapport à la celle occidentale, tout comme à Amadou Hampaté Ba et Mouloud Mammeri. On peut insérer à juste titre les actions et les écrits de ces africains, chercheurs et politologues dans le champ des études postcoloniales. Ces dernières se sont basées aussi sur la philosophie poststructuraliste des chercheurs tels que Michel Foucault, Jacques Derrida, Jules Deleuze et Jacques Lacan. Ayant comme objectif déclaré arrivés à une déconstruction complète du langage, des catégories et de la terminologie des sciences humaines et sociales, ces derniers voulaient absolument arriver à des résultats probants qui démontreraient leur théorie.

Les études postcoloniales, champ transdisciplinaire à cheval entre plusieurs continents constituent un domaine unique et hybride. Elles ont comme objectifs déclarés tenter de modifier les idées reçues sur les autres cultures ainsi que sur les autres civilisations tout en questionnant la pensée occidentale fille du siècle des Lumières. Il s'agit donc, d'une critique des savoirs occidentaux sur le monde et sur les autres civilisations. En accord avec ce qui précède, on se rend évidemment compte que les études postcoloniales posent aussi le

problème des diasporas, des réfugiés, des migrants, des minorités, des identités métissées, dont la culture et l'identité sont « hybrides », et qui peinent à se faire accepter, et à être reconnues au sein des sociétés occidentales. C'est pour cette raison que les études postcoloniales sont généralement logées dans les départements des sciences sociales des différentes universités. Car, ces derniers ont souvent une logique institutionnelle différente des autres. Et ce, à cause de l'étude des faits culturels, d'identité, de représentation et de subjectivité dont ils sont les chantres. Ces études se distinguent de la sociologie, l'anthropologie, la géographie, l'impérialisme, la colonisation et la décolonisation. Cette multiplicité de secteurs permet comme le souligne Jacqueline Bardolph<sup>8</sup> (2002) aux études postcoloniales de favoriser «*le dialogue entre une critique occidentale longtemps hégémonique et les œuvres et réflexions provenant des autres lieux du monde*». Elles permettent aussi de s'intéresser à la façon dont les identités individuelles multiples et les groupes "communautaires" se constituent en fonction des changements du monde contemporain.

#### **D- Contextes et lieux d'applications des études postcoloniales**

Les études postcoloniales ou critique postcoloniale se doivent d'être considérées comme détenteur d'un champ temporel transversal. En d'autres termes, nous pouvons dire qu'elles s'occupent des périodes avant la colonisation, pendant et après la colonisation et bien sûr de celle contemporaine. Il serait juste de dire, au vu de ce qui précède qu'il s'agit d'un champ d'études considéré comme atemporel.

Le préfixe *post* dans postcoloniale doit être considéré comme signifiant un au-delà et ne se réfère pas uniquement à ce qui se passe après la colonisation ; il souligne plutôt la continuité de l'hégémonie coloniale européenne sur les autres civilisations, quel que soit les domaines.

---

<sup>8</sup> Jacqueline Bardolph, 2002, *Etudes postcoloniales et littérature*, éd Honoré Champion. A travers cette œuvre, elle étudie les écrits des écrivains issus des pays qui étaient jadis colonisés et, qui tentent tant bien que mal de se réapproprier de leur réalité historico-culturelle. Elle le fait en dressant le portrait littéraire et artistique de ces écrits de ces nouveaux écrivains.

Donc en fait, ce préfixe montre que le colonialisme occidental, bien que institutionnellement achevé, sur le plan purement formel, n'est pas terminé. Par conséquent, la culture occidentale continue d'influencer les autres. Nous pouvons donc affirmer sans trop grandes réserves que l'utilisation du préfixe « post » dans le terme « postcolonial » ne renvoie aucunement à une dimension temporelle précise, qui pourrait être historiquement identifiable ou à une nouvelle séquence de l'histoire. Il évoque par conséquent, la prise de conscience et la nécessité de déconstruire la lecture linéaire et chronologique de l'histoire des peuples colonisés telle qu'elle est faite ordinairement. En d'autres termes, ce préfixe a le mérite de démontrer et déconstruire les conséquences négatives de la colonisation, qui continue au-delà de la décolonisation à s'exprimer par le biais de l'hégémonie du système de pensée européen sur les autres systèmes. Nous pouvons donc affirmer en accord avec Achille Mbembé que le mouvement postcolonial nous propose une relecture de l'histoire coloniale, néocoloniale et non coloniale des peuples jadis colonisés. Au vu de son essence, la critique postcoloniale ne pourrait être soumise aux catégories et aux découpages de l'histoire européenne. Elle ne saurait non plus conduire à une homogénéisation ou mieux encore à l'ignorance des différences importantes existantes entre les pays décolonisés. Elle nous demande et nous oblige même parfois (la critique postcoloniale) pour ceux qui y adhèrent bien sûr, à tenir en éveil le sens critique, mettant en doute des évidences. Elle invite chacun, ex-colonisés comme ex-colonisateur à être plus rigoureux et plus sensible aux spécificités. Cette démarche ne doit en aucun cas être qualifiée comme étant anti-occidentalisme mais bien au contraire comme une critique constructive, qui force la pensée occidentale à se remettre en question de manière positive afin de mieux symboliser la contingence et l'hybridité des sociétés actuelles, que nous pouvons qualifier comme étant profondément multiculturelles.

De ce qui précède, nous pouvons constater que la critique postcoloniale lutte afin que se fasse une reconnaissance mutuelle des civilisations avec chacun ses savoirs et systèmes de pensée. Elle a comme objectif déclaré proposer une autre façon de concevoir le monde, sur la base d'un questionnement sur la définition même de l'identité. Habituellement cette

dernière, se construit sur la base du rapport à l'altérité, dans une relation où la définition des autres, toujours considérés comme "eux", est assujettie à celle du "nous". Il serait judicieux de briser cette relation de dépendance, dans la mesure où elle enferme systématiquement l'autre dans une identité souvent associée à un territoire imposée (Béatrice Collignon, 2007). Selon le Dr Esoh Elamé<sup>9</sup>, la critique postcoloniale invite chacun à changer de conception, car pour lui, il s'agit d'un projet engageant la responsabilité des intellectuels contemporains, et notamment celle de ceux qui sont originaires des empires coloniaux. De par son essence, le post-colonialisme est d'abord un regard: celui d'une génération d'intellectuels issus des pays colonisés et nés avec l'indépendance pleinement porteurs du système de pensée de leur civilisation d'origine et de celle de l'Occident, en d'autres termes d'intellectuels hybrides. Ils savent bien exactement, de par leur double origine ce que signifie vivre l'expérience d'être "occidental" en terme de système de penser. Ces jeunes, bien que parfois sans le vouloir ou sans 'en rendre compte possèdent une parfaite maîtrise et une connaissance approfondie des valeurs et logiques de la pensée occidentale. Ceci est fort possible parce qu'ils ont grandi entre une culture domestique de leur civilisation d'origine et une éducation formelle occidentale, ils sont capables de partir de leur vécu et de développer une réflexion personnelle sur leur propre identité dans le but de questionner la pensée occidentale. Ces nouveaux intellectuels comme nous l'avons précédemment signalé sont porteurs d'une identité hybride, que plusieurs chercheurs peuvent aussi appeler l'identité de la mixité et de l'universalité. Par ricochet, ils disposent aussi d'une capacité à interroger leur propre civilisation.

---

<sup>9</sup> Esoh Elamé, Docteur en géographie Chercheur à l'Institut de Géographie Alpine de Grenoble - Consultant en Ingénierie de projets européens et enseignant à l'Institut des Relations Internationales du Cameroun (IRIC). Il est considéré aujourd'hui comme l'un des plus grands théoriciens du mouvement postcolonial au Cameroun. Il tente de démontrer dans ses nombreuses interventions que les peuples d'Afrique noire sont porteurs d'une culture qui se doit d'être revalorisée, car porteuse d'une pensée identitaire qui leur est propre et qui doit être acceptée et respectée. Toutefois, il ne démontre pas comment cette forme de pensée propre aux noirs d'Afrique peut-être, sur le plan pédagogique, traduite dans les enseignements.

Les études postcoloniales offrent et tentent de donner à tous, une clé de lecture nouvelle sur l'interprétation des faits sociaux et des solutions à apporter quant à la confrontation sur l'altérité et sur les difficultés et incompréhension qui en découlent.

Il faut aussi attirer l'attention sur la différence existante entre monde postcolonial et « post-colonial ». Cette deuxième acception est localisée beaucoup plus dans les anciennes colonies et dans une période qui a succédé la colonisation. Les études du monde « post-colonial » se basent uniquement sur les conditions matérielles qui sévissaient dans les anciennes colonies occidentales. Ce terme est beaucoup plus utilisé par la littérature des pays dits « tiers-mondistes ». En fait, il ne faudrait pas confondre littérature post-coloniale et postcoloniale. Les études postcoloniales proposent en fait un réexamen de l'histoire et de son poids contemporain à partir d'une analyse des conséquences culturelles et identitaires des relations inégales de la colonisation.

### **1- Les aires géographiques des études postcoloniales**

Les études postcoloniales comme déjà présenté plus haut sont un champ de pensées pluridisciplinaires et transdisciplinaires qui se proposent sans exception à toutes les aires géographiques du monde, c'est-à-dire à tous les continents. L'Occident est notamment concerné par ces études car elles lui permettraient de parvenir plus facilement à la reconnaissance de l'histoire, de la culture et de la tradition des autres peuples. En plus, ces études lui permettraient également de mieux expliquer les problèmes de mixité culturelle qu'elle rencontre.

Les études postcoloniales sont aussi d'actualité dans les pays jadis sous la domination occidentale car elles favoriseraient l'émergence des cultures ainsi que des us et coutumes des peuples s'y trouvant. Cet aspect est important car il permet de travailler sur les identités imposées par l'histoire et favorise la reconnaissance des cultures des autres peuples et aussi de faire comprendre aux natifs de ces zones jadis colonisés l'intérêt d'adapter leurs cultures à la réalité du monde et ne pas rester ainsi aux marges de l'histoire. On peut donc aisément comprendre que l'interprétation des études postcoloniales doit se faire par l'humanité

entière, car, elle concerne les changements qui ont eu lieu et aussi leurs conséquences sur le monde entier que ce soit en Afrique, en Europe, En Inde ou aux Amériques. C'est une universalisation de la pensée qui permet de mieux expliquer les problèmes que rencontre les sociétés toutes entières. La pensée postcoloniale montre comment le colonialisme fut une expérience planétaire et contribua à l'universalisation des représentations, des techniques et des institutions et ses connaissances ne peuvent qu'être planétaire.

## **VI- Les études postcoloniales en Afrique noire**

### **C- Cheikh Anta Diop : précurseur de la théorie des cultures des nations noires.**

#### **1- La vie et la pensée de Cheikh Anta Diop**

Cheikh Anta Diop, naquit le 29 Décembre 1923 dans un petit village dénommé Caytou de l'actuel Sénégal (en cette année-là de colonisation française, ce territoire était alors appelé Afrique Occidentale Française ou encore A.O.F) soumis à la domination impérialiste française qui se manifestait par une forte présence politique, économique, sociale, culturelle et pédagogique sur les populations de cette région alors appelés « indigènes ». C'est dans ce contexte de forte présence occidentale que le jeune Cheikh Anta Diop va faire ses études. La présence française est justifiée par la *mission civilisatrice* qu'avaient ces derniers vis-à-vis des populations autochtones considérées par la bonne partie de l'intelligentsia occidentale comme ignorante et parfois même sauvage. Cette conception avait été élaborée au dix-septième siècle par l'ecclésiaste Bartholomé de las Casas et reprise plus tard par Jules Ferry. Cette idée de Bartholomé de Las Casas fut par la suite assez bien traduite par le célèbre philosophe allemand Emmanuel Kant (1724-1804) qui affirmait sans aucune gêne que « *La nature n'a doté le nègre d'Afrique d'aucun sentiment qui ne s'élève au-dessus de la niaiserie* »<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Emmanuel Kant, 1990, *Essai sur les maladies de la tête, Observation sur le sentiment du beau et du sublime*, éd. Flammarion. Pour Kant, les africains sont dénués de raison d'où d'ailleurs la nécessité d'être civilisés. Mais,

Selon cette conception donc, le nègre ou mieux encore l'homme noir n'était doté d'aucun savoir, d'aucune connaissance capable d'être transmise. La seule chose dont il était porteur était simplement sa volonté et sa force physique.

Ces idées furent reprises par d'autres philosophes occidentaux tels que John Hume, Voltaire ou encore Hegel qui allèrent encore plus loin en affirmant sans crainte aucune que la race nègre était la plus dégradée et n'était aucunement capable, comme l'affirme le zoologiste français Georges Cuvier, d'arriver à former un gouvernement régulier. Pire encore, lorsque certains philosophes occidentaux affirmaient alors, que l'Afrique était privée d'histoire et étaient restée aux marges de l'histoire. Il est vrai que ces idées sont reprises par certains hommes politiques contemporains<sup>11</sup>. Cette théorie s'est traduite clairement en la pensée de l'allemand Friedrich Hegel qui affirmait dans la *Raison dans l'Histoire* 10/18 p. 247 : « *L'Afrique proprement dite, l'Afrique au Sud du désert du Sahara, aussi loin que remonte l'histoire est restée fermée, sans lien avec le reste du monde... Dans cette partie principale de l'Afrique, il ne peut y avoir d'histoire proprement dite. Ce qui se produit, c'est une suite d'accidents, de faits surprenants. Il n'existe pas un but, un Etat qui pourrait constituer un objectif* ». Selon cette théorie, il s'agit donc simplement d'une race sans culture et sans histoire ; une race privée de la notion d'espace-temps qui se limite à vivre selon le cycle des saisons. Pour elle, cette Afrique noire, ne peut être synonyme de découvertes, d'inventions, d'intelligence, de progrès, de conscientisation et d'autonomie.

---

force est de constater grâce aux inventions faites par les africains et aussi par le biais des études postcoloniales et la littérature qui en découle que cette affirmation de Kant n'est pas vérifiable empiriquement.

<sup>11</sup> Pour exploration voir : Discours de N Sarkozy à Dakar, Sénégal, dans le magazine Jeune Afrique, 2007. Sarkozy affirmait à cette occasion que l'Afrique n'avait pas eu une place significative dans l'histoire du monde. Cela est peut-être vrai selon sa logique, mais, il oublie très vite l'histoire même de la France de la seconde Guerre Mondiale, lorsque celle-ci affirme que plusieurs combattants noirs (appelés combattants sénégalais) ont combattu pour la libération de la France. Il oublie aussi que la civilisation d'égyptienne qui s'étendait de l'Egypte actuelle jusqu'à la Nubie (actuel Soudan) a eu une influence sur le monde entier. D'ailleurs, le mystère de la construction des pyramides reste encore, après des siècles déjà à déchiffrer.

C'est dans ces conditions de négations complète de l'histoire et de la culture des africains que le jeune Cheikh Anta Diop va faire tout son parcours scolaire et universitaire. Toutefois, ce climat d'hostilité va réveiller en lui son esprit de curiosité ; il va alors s'intéresser à l'histoire de l'Afrique et découvrir que malgré les récits de certains occidentaux préconisant la non existence d'une conscience nègre et d'une civilisation propre, les noirs en fait sont porteurs d'une histoire et, de solides liens culturels existent entre eux. C'est sûrement dans cette optique qu'en plus de ses études universitaires en mathématiques et Chimie à la faculté des sciences de Paris, il va se consacrer aussi, à la Sorbonne, à découvrir la culture des peuples africains.

C'est dans cette vision, que son tout premier projet de doctorat en lettres sera dédié à l'avenir culturel de la pensée africaine. La seconde thèse doctorale sous l'égide du professeur Marcel Griaule qu'il intitule « *qu'étaient les égyptiens prédynastiques ?* » ne sera pas examinée officiellement par un jury. Il faut dire que si cela avait été le cas, ce travail aurait eu de lourdes conséquences sur l'impérialisme européen car, il démontrait que finalement, l'Occident découvrait que c'est l'Égypte noire qui lui avait apporté tous les éléments de civilisations. Cette œuvre remettait en question de manière radicale l'eurocentrisme européen et la supériorité européenne. Mais, face aux pressions qui fusaient de tous les sens, il sera contraint quelques années après de modifier son travail et finalement soutenir en 1960, une thèse intitulée plutôt : *Etude comparée des systèmes politiques et sociaux de l'Europe et de l'Afrique Noire, de l'Antiquité à la formation des Etats modernes.*

Entretiens, toujours dans la tentative de démontrer l'existence des cultures africaines, il fera un retour à ses origines linguistiques en publiant en 1948 une étude intitulée *Etude linguistique ouolove – origine de la langue et de la race valaf*. Cependant, c'est la publication en 1954 aux éditions Présence Africaine de son œuvre *Nations Nègres et cultures – De l'antiquité nègre égyptienne aux problèmes culturels de l'Afrique noire d'aujourd'hui* qui fera le plus échos. Dans ce livre, il démontre comment pendant des années, voire des siècles, les nations européennes dans le but de conserver leur hégémonie ont falsifiées l'histoire africaine. Ce

livre a profondément marqué les consciences soient occidentales qu'africaines et contribué au réveil de l'Afrique car, l'objectif recherché par le jeune Diop était de démontrer l'unité culturelle africaine et affirmer l'histoire d'un continent tout entier et enfin amener les populations africaines à prendre conscience et devenir autonomes. Il ne pouvait le faire sans remettre en question l'idéologie européenne, en démontrant méthodologiquement et scientifiquement l'origine africaine de la civilisation mondiale. Nous pouvons affirmer que cet immense travail a permis de lutter contre l'acculturation colonial avec pour objectif se réapproprier de la culture africaine. Afin que cela advienne, Cheikh Anta Diop a tracé des points précis. Il a contribué à la redécouverte de l'histoire culturelle de tout un continent en élaborant de nouvelles théories des cultures des nations nègres car, celles-ci découlent d'une filiation interne et historique.

## **2- La redécouverte de l'histoire africaine et la naissance d'une pédagogie africaine.**

La découverte de l'histoire est fondamentale selon Cheikh Anta Diop puisqu'elle permet d'arriver à une reconnaissance et une émancipation culturelle. Pour le faire, les africains noirs se doivent dans un premier temps d'étudier leur histoire afin de mieux appréhender leur environnement économique, politique et culturel et faire tomber ainsi certains mythes qui empêchent l'évolution du sous-continent noir. Lequel par le passé était jonché de grands royaumes tels que ceux du Mali sous l'égide de Soundiata Keita (1230-1255), du Kamen Bornou (actuel Bénin), celui Kotoko dans l'actuel Ghana, l'empire Songhaï (Mali) et bien d'autres encore comme celui égyptien. Cette nouvelle conception de faire l'histoire devrait permettre l'éclosion d'une pédagogie africaine qui recherche l'objet de la connaissance dans sa totalité en puisant ses ressources dans les cultures locales. Cependant, il ne faudrait pas limiter cette histoire simplement au niveau local, mais l'englober et la situer précisément à celle de tout le continent afin de parvenir à formuler l'histoire générale de l'Afrique. Les points de repères étant bien sur la civilisation noire égyptienne, berceau de toutes les autres civilisations. Le faisant, naîtra alors en les africains, ce sentiment de continuité historique générateur de conscience nationale. Le peuple se doit donc comme l'affirme Cheikh Anta

Diop dans *Civilisation ou Barbarie* (p. 271) de « retrouver le fil conducteur qui le relie à son passé ancestral le plus lointain possible. Devant les agressions culturelles de toutes sortes, devant tous les facteurs désagréant du monde extérieur, l'arme culturelle la plus efficace dont puisse se doter un peuple est ce sentiment de, continuité historique » et ainsi arriver à la création d'une identité propre aux africains, une véritable restauration culturelle qui puisse finalement consentir aux peuples africains d'arriver à une véritable liberté leur permettant de se réapproprier les idées, les concepts, les symboles, les valeurs, les références tant intellectuelles que morales que leur a légués l'Histoire millénaire du continent qui les pousse à poursuivre vers l'avenir. Cette identité passe également par la conservation et la promotion des langues africaines.

### **3- Promotion des langues africaines**

L'attention portée aux langues africaines avait déjà été l'objet de curiosité de la part de Cheikh Anta Diop en 1948, lorsqu'il publia le livre intitulé *Etude linguistique ouolove – origine de la langue et de la race valaf*. Il continua donc à s'y intéresser de manière plus approfondie en démontrant que celles-ci pouvaient être développées, mieux encore enrichies comme l'avaient été les langues française, espagnole, anglaise et bien d'autres encore.

Pour lui, la multiplicité des langues africaines en fait plutôt une richesse et non une faiblesse comme le pensaient et le pensent certains chercheurs occidentaux. En fait, malgré cette multitude de langues au sein d'une même région dans les différentes zones d'Afrique noire, il existe une parenté linguistique entre les groupements se trouvant sur ces territoires. C'est cette démonstration qu'avait déjà faite Cheikh Anta Diop en 1948, en comparant le parler Valaf aux langues sérère tout couleur et Sara du Tchad. En plus de cela, il ne faudrait pas oublier que chaque langue est l'une des manifestations de l'expression culturelle d'un peuple.

La parenté linguistique et culturelle des peuples d'Afrique noire fut une nouvelle fois reprise par le jeune chercheur sénégalais lorsqu'il présenta en 1960 son nouvel chef d'œuvre intitulé : *Unité culturelle de l'Afrique noire*. Ce travail fut ponctué en 1977 par la publication

du livre *Parenté génétique de l'égyptien pharaonique et des langues négro-africaines*. Ces travaux permirent de démontrer que les langues et cultures africaines trouvaient leurs racines dans la civilisation nubienne. Il inaugura ainsi la méthode de la linguistique africaine comparée. S'il est vrai que cette technique est sujette à plusieurs critiques, elle ouvre néanmoins la brèche à une reconnaissance des langues africaines. C'est-à-dire la seule qui permette réellement de parvenir à la sauvegarde et à l'évolution de la vie et des patrimoines des peuples noirs. En fait, Cheikh Anta Diop avait découvert et accepté ce qu'Aimé Césaire dans son chef d'œuvre intitulé *Cahier d'un retour au pays natal*, publiée en 1939, appelait la Négritude, c'est-à-dire l'ensemble des valeurs culturelles de l'Afrique noire. Ces valeurs sont transmises par le biais des langues africaines.

Ces dernières peuvent et doivent se développer pour devenir en accord avec le chercheur Esoh Elamé, des Langues à Grandes Diffusions (LGD). Cela peut se faire selon Cheikh Anta Diop à partir des racines égyptiennes, par l'emprunt des éléments d'autres langues africaines et aussi au niveau local. La parfaite maîtrise de la langue égyptienne est fondamentale car elle permet aux africains de comprendre que c'est cette langue qui a été et reste la plus anciennement utilisée dans l'histoire de l'humanité. Pour le démontrer, il traduit en langues Valaf certains textes classiques occidentaux comme par exemple *Horace* de Pierre Corneille. Le faisant, il démontre comment l'utilisation des langues nationales dans le processus de transmission des cultures permettrait au niveau national d'arriver à un réel progrès. Et, en plus de cela, les langues nationales ne doivent en aucun moment être remplacées par les langues étrangères qui, dans la transmission et la représentation des contenus ne seraient pas autant conformes et fidèles comme ce serait le cas avec celles dites locales. Ces langues nègres devraient être également utilisées dans tous les secteurs d'activités (scolaires, économiques, politiques, sociales) des pays africains. Grâce à l'utilisation des langues, les nations nègres pourraient plus facilement diffuser l'art et la culture nègre. Rappelons qu'en Afrique, l'art a toujours une fonction purement sociale.

#### 4- Cheikh Anta Diop et la nouvelle formation pédagogique africaine

Selon Anta Diop, la nouvelle formation des jeunes africains doit se baser sur la pluridisciplinarité. C'est-à-dire que celle-ci doit d'abord être historique et fondée sur les sources diverses comme par exemples celles égyptiennes, nubiennes, latines, grecques, arabes, africaines (tradition orale et écrite) ; c'est uniquement de cette façon comme l'affirme l'historien Joseph Ki-Zerbo<sup>12</sup> dans son livre *Histoire de l'Afrique* p. 28 qu'on pourrait arriver à avoir de jeunes historiens africains conscients du fait que « *L'Histoire de l'Afrique est à la fois témoin du passé et ... témoin de l'homme. Sans être un marchand, de haine, il doit donner à l'oppression de la traite des noirs et à l'explication impérialiste, la place qu'elles ont occupée dans l'évolution du continent... C'est dire qu'il doit être bien équipé et porter avec lui une flamme qui éclaire et pourquoi pas, qui réchauffe aussi le résultat de sa recherche* ». L'utilisation des langues nationales africaines est primordiale dans l'atteinte de cet objectif ; car elles sont fondamentales dans le processus de réveil des consciences. C'est l'un des points qui fait qu'il puisse être considéré comme l'un des précurseurs du Mouvement postcolonial en Afrique noire. Dans l'optique d'arriver à une autonomie complète sur le plan scolaire, il préconise l'élaboration de nouveaux manuels scolaires en langues locales qui puissent plus facilement transmettre aux générations futures la culture et la philosophie africaine. Laquelle, ne pourrait selon lui, comme il le préconise dans, *Civilisation ou Barbarie* p.407 « *se développer aisément que sur le terrain originel, de l'histoire de la pensée africaine. Sinon elle risque de ne jamais être* ». Par la suite, les jeunes africains devront s'appropriier pleinement de l'idéologie purement africaine.

---

<sup>12</sup> Joseph Ki-Zerbo, historien et homme politique burkinabais, il est avec Cheikh Anta Diop parmi les premiers chercheurs à donner une nouvelle vision de l'histoire africaine. En 1972, lorsqu'il publie *Histoire de l'Afrique noire, des origines à nos jours*, il souhaite réfuter l'idée occidentale selon laquelle l'Afrique est un continent sans histoire et sans culture. Cette idée diffuse depuis des siècles dans le monde occidentale n'est qu'une raison justificative de l'expansion coloniale en Afrique. Son œuvre deviendra, pour les chercheurs africains, une référence, car elle sera considérée comme le début de la reconnaissance des peuples africains.

Il faut aussi signaler que Cheikh Anta Diop préconise également un enseignement scientifique basé sur les richesses scientifiques africaines car, l’Afrique a besoin d’avoir ses propres spécialistes qui en plus des données scientifiques, maîtrisent parfaitement les réalités socio-culturelles de chaque sous-région. La nouvelle pédagogie africaine qu’il préconise est donc celle qui permettrait d’arriver à une maîtrise des savoirs, savoir-être, savoir-vivre et savoir-faire qui pourraient contribuer à l’autonomie et l’émancipation totale du continent africain. La science et la culture devant servir au progrès de l’Afrique noire.

En conclusion, nous pouvons affirmer que l’œuvre de Cheikh Anta Diop a été immense pour le continent africain, parce qu’il a élaboré la théorie de l’Unité culturelle du continent noir en montrant que celui-ci était comme tous les autres, porteur d’une histoire et d’une culture qu’il tente d’unifier sur le plan linguistique. Il a lutté dans le but d’amener les africains noirs à arriver à une autonomie complète. Lorsqu’il s’est éteint le 07 février 1986, pour les africains du monde entier, sa mort physique a été comparée à une bibliothèque qui brûle car, dans la culture d’Afrique noire, pour tout vieillard qui meurt, c’est une bibliothèque qui brûle. Mais, son œuvre intellectuelle continue d’avoir un retentissement sur le continent africain. Pour preuve, l’entrée au

sein du parlement sénégalais le 02 décembre 2014 des langues nationales<sup>13</sup> qui sont utilisées au même titre que le français. Cela est un premier signe majeur de la reconnaissance de la pensée de Cheikh Anta Diop. C’est le premier pas vers la reconnaissance et vers l’autonomie tel que prôné par le Mouvement postcolonial. Cette immense œuvre n’est pas la seule sur le continent noir, car, au Nigéria, Chinua Achebé a, lui aussi, œuvré dans cette même lancée.

---

<sup>13</sup> Voir cérémonie d’inauguration des langues nationales à l’Assemblée Nationale sénégalaise, 02 décembre 2014 : [www.Rfi.fr/afrique](http://www.Rfi.fr/afrique). Cette action est à saluer et encourager, car, pour la première fois et ce depuis de nombreuses années après les écrits de C A Diop, un pays d’Afrique noire reconnaît et instaure ses langues comme étant officielles sur son territoire. C’est une grande avancée dans la reconnaissance des subalternes.

## D- Chinua Achebé ou le passage de la tradition à la modernité

### 1- Naissance et vie de Chinua Achebé

Né le 16 novembre 1930 à Ogidi au Nigéria, Chinua Achebé est le cinquième enfant d'Isaiah Okafo et Janet Achebe deux Ibo, qui étaient de fervents chrétiens. Il commença ses études, comme le souhaitait ses parents, dans une école missionnaire de son village. Après l'obtention d'une bourse d'études, il continuera ses études de 1944 à 1947 au « Gouvernement college » d'Umuahua. En 1948, il s'inscrivra à l'université d'Ibadan et en 1953, il obtiendra son Bachelor of Arts et commencera la même année une carrière journalistique à la Nigerian Broadcasting Corporation (NBC). Au cours de sa scolarité et de ses études universitaires, Achebe se passionna de littérature anglaise mais se rendit vite compte que cette dernière dans certains de ses livres présentait les africains et leur culture comme étant inférieure à celle occidentale ou parfois même comme sans culture. C'est ainsi que lui vint le désir d'écrire un roman décrivant les africains comme ils les connaissaient, lui qui avait eu la chance de connaître la culture Ibo dite traditionnelle et celle dite occidentale, plus précisément anglaise. C'est cette raison qui le poussa à publier en 1958 son premier véritable chef d'œuvre littéraire intitulé *Le Monde s'effondre*, le titre original en anglais *Things fall apart* en réaction à ce qu'il considérait comme une description inexacte de la vie des africains par les européens.

Le roman est basé sur l'histoire d'un jeune lutteur traditionnel ambitieux dénommé Okonkwo, dont la vie sera complètement perturbée à cause des modifications profondes des structures traditionnelles de la vie au village à cause de l'arrivée des occidentaux. La structure traditionnelle du village, ses valeurs culturelles, sociales et économiques commenceront à s'effondrer progressivement avec le début de la colonisation anglaise. L'auteur, en africain traditionaliste tel qu'il était, présentait les conséquences de la colonisation sur la vie d'un village africain. Ces conséquences s'étendront aussi sur le pan culturel, social, économique bref sur toutes les composantes du village. Le contact avec la

culture occidentale avait créé en les habitants de ce village un métissage culturel. N'étant pas préparés à cette transformation inattendue, les ressortissants du village furent complètement désemparés parce qu'ils n'avaient plus de points de repères. À la fin du récit Okonkwo, le personnage principal, ne pouvant plus s'insérer dans cette société traditionnelle africaine qu'il ne reconnaissait plus se donna la mort. Ce roman permit à Chinua Achebé d'obtenir de nombreux prix littéraire comme par exemple le Margaret Won Memorial Prize en 1959.

Ce roman n'était que le premier d'une trilogie, en effet, au cours de l'année 1960, il publia *Le Malaise*, qui en fait, était la suite logique du premier volet de la trilogie. Dans ce second volet, Obi-Okonkwo, petit fils du personnage principal du premier roman, revint dans le pays natal de son grand père avec un diplôme universitaire obtenu dans une université anglaise en espérant s'installer et s'intégrer facilement dans la vie nigériane. Mais, malheureusement pour lui, cette insertion sociale ne se passa pas comme il l'espérait puisque lui aussi, et ce encore plus que son grand père arrivait dans une société qu'il n'avait jamais connu, dont il ignorait complètement les valeurs, la tradition et la culture, bref, un environnement qu'il ne maîtrisait pas.

Le troisième et dernier volet de la trilogie intitulé *La flèche de Dieu*, traduction anglaise *Arrow of God*, publié en 1964 se situe en pleine période coloniale. Dans ce roman, Achebé présentait plutôt cette fois-ci un prêtre traditionnel qui combattait la colonisation anglaise et parvenait très souvent à remporter des victoires psychologiques sur le représentant de l'empire britannique. Mais ces victoires n'étaient qu'éphémères parce qu'avec le début véritable de la colonisation, marquée par une expansion rapide de la culture britannique qui affectera de manière négative les traditions politiques et religieuses de tout le Nigéria et plus particulièrement des Igbos (peuple du Sud du Nigéria), le personnage principal, le prêtre traditionnel Ezuele connaîtra la défaite et aussi la folie.

En somme, nous constatons qu'Achebe fait une description d'une Afrique en harmonie, qui, avec l'arrivée et l'implantation des occidentaux, subira de profonds changements. Des

changements qui ne seront pas facilement assimilés par les natifs. Utilisant l'anglais comme langue d'écriture, il a su présenter le peuple igbo comme porteur d'une culture très riche de par ses valeurs, et sa tradition. Une culture qui se transmettait déjà et c'est le cas encore aux générations futures.

## 2- La conception de l'éducation traditionnelle selon Chinua Achebe

L'éducation traditionnelle après l'arrivée des occidentaux en Afrique noire a dû, comme le démontre Chinua Achebé dans sa trilogie, commencé à coexister avec celle occidentale considérée comme moderne. Achebé s'est battu afin que cette éducation traditionnelle basée sur les valeurs (celles qui selon lui sont porteuses d'un caractère dynamiques et permettent à l'individu d'être en harmonie avec lui-même et les autres) africaines ne soit plus considérée comme étant archaïque ou dépassée comparée à l'éducation dite moderne prônée par les occidentaux; puisque, cette éducation traditionnelle africaine permet à l'homme comme l'affirme A.S. Mungala<sup>14</sup> « à se remettre en cause et à supprimer les organes d'exploitation, d'intimidation ou d'ensauvagement, assure le meilleur fonctionnement des institutions, évite le dépérissement culturel de l'homme pour favoriser en lui la réflexion sur son propre destin et celui des autres ». C'est une éducation qui se veut englobante, participative, intégrante, cohérente, continue et graduelle.

---

<sup>14</sup> A.S. Mungala, 1982, *Éthiopiennes* numéro 29, revue socialiste de culture négro-africaine. L'éducation africaine est porteuse de plusieurs valeurs et celles-ci doivent être reconnues et respectées car, porteuses de valeurs qui forgent l'apprenant depuis sa plus tendre enfance. Mais, les pays africains ont, à cause de plusieurs raisons, abandonnés cette éducation au profit de celle occidentale. Or, il serait temps de faire un retour aux sources dans le but de se réapproprier de cette éducation porteuse de l'identité africaine et répondant aux problèmes que rencontre les africains noirs.

- Selon l'auteur, dans l'éducation traditionnelle, l'enfant est considéré comme celui de tous, de la communauté toute entière et donc comme un bien précieux aux yeux de tous, par conséquent, il est soumis à l'action éducative de tous ; il peut être instruit par toute personne faisant partie de la communauté. Il reçoit ainsi une multitude d'influences diverses, mais les résultats sont toujours convergents du fait de la cohésion qui règne au sein de la communauté.
- L'apprentissage est axé sur la participation active de l'enfant aux différentes activités du groupe; il s'agit d'un apprentissage dit pragmatique basée sur la reproduction du vécu des adultes. Les enfants participent à la vie de la communauté aux cotés des adultes et apprennent grâce à l'art, aux contes, aux proverbes, aux chants et aux histoires des griots. Tout ceci favorise leur participation active à la vie de la communauté.
- Selon Achebe, dans la société traditionnelle africaine, la formation de l'enfant est basée sur les réalités socio-culturelles et socio-économiques de l'environnement dans lequel il se trouve et vit. L'enfant apprend à connaître la nature, la respecter et la posséder. Il s'agit d'une formation fonctionnelle au cadre de vie de l'apprenant. L'enfant est formé sur tous les plans composant la vie en société. Ces domaines variés peuvent être par exemples ceux physique, social, culturel, religieux, économique, philosophique et bien d'autres encore. Tous ces domaines sont liés entre eux et leurs connaissances favorisent l'intégration de l'enfant dans la société. Comme nous pouvons le constater, il s'agit d'une intégration qui se fait sur deux axes fondamentaux : le premier axe est celui dit social (il permet à l'individu dans un premier moment de reconnaître le groupe et d'être accepté dans un second moment par ce dernier) et un autre axe dit culturel (qui permet à l'individu d'être porteur des valeurs du groupe).
- L'objectif fondamental de l'éducation en Afrique noire est aider l'enfant à devenir plus tard, un vrai chef de famille, qui, devra travailler pour assurer le devenir de celle-ci et de son ethnie en général. Il devra transmettre aux générations futures des

principes tels que le respect des valeurs ancestrales, la connaissance et la protection de son environnement, la pérennisation des valeurs traditionnelles de sa communauté. Ceci montre bien la cohérence interne existante dans l'éducation en Afrique noire.

- L'éducation africaine selon Achebé, telle qu'il la présente dans son livre *Le monde s'effondre*, sied parfaitement à chaque catégorie d'âge et pourrait être hiérarchisée sous forme pyramidale. Les personnes âgées sont placées au sommet de cette pyramide; ceci parce que, l'ainé doit être le modèle à suivre par l'enfant ou l'adolescent. C'est lui qui se doit de le former, l'instruire et l'éduquer. Ceci confère donc un caractère continu et graduel à l'action éducative qui respecte les différentes étapes du développement, de l'enfance à l'adolescence et de l'adolescence au stade adulte.
- N'oublions pas en fin, comme le signale Achebe dans cette trilogie que, l'éducation en Afrique noire est basée sur deux mondes celui visible et celui invisible. Le premier est celui que nous avons présenté ci-haut; le deuxième par contre est un prolongement du premier qui le lie avec la nature, avec les éléments la constituant, avec ses ancêtres. Ceci confère à l'homme africain le rôle de protecteur de la nature et membre intégrant cette dernière car, après sa mort, lui-même fera partie du monde invisible et deviendra de fait l'un des intermédiaires privilégié favorisant les échanges entre les vivants et les morts. En plus, il faut noter selon Achebé, qu'en Afrique noire, les morts jouent le rôle d'intermédiaires entre les divinités et les hommes encore en vie. Ainsi, selon lui, la famille africaine n'est pas composée uniquement des vivants, elle s'étend jusqu'aux morts, donc jusqu'au monde invisible.

En somme, nous constatons que Chinua Achebe dans ses romans a voulu présenter dans un premier moment la civilisation des Igbo, laquelle est caractérisée par l'application et le respect des lois et coutumes, même si parfois, celles-ci peuvent sembler très rigoureuses. Mais, justement, c'est cette rigueur qui permet et favorise le maintien de la vie commune.

Dans un second moment, il a voulu présenter la civilisation anglaise comme il la connaissait et surtout présenter aux yeux de tous, la représentation que se font les occidentaux de la culture Igbo. Enfin, il présente le difficile contact et la laborieuse cohabitation entre les cultures occidentale et africaine, la première présentant la deuxième comme étant privée de bon sens, la deuxième essayant de reconquérir son statut perdu. Cependant, comme le présente si bien l'auteur, l'éducation traditionnelle africaine est porteuse de valeurs et ces valeurs pourraient conduire à une reconnaissance et une pleine autonomie du subalterne.

## **VII- LES ETUDES POSTCOLONIALES AU CAMEROUN**

### **A- Prémices des études postcoloniales au Cameroun : Le sultan Njoya**

Les premières expressions du mouvement postcolonial au Cameroun peuvent être reconduites en les œuvres du sultan des bamoum Njoya, qui, pour la première fois inventa un système d'instruction permettant à son peuple de devenir libre et autonome. Ce royaume situé dans l'actuelle région de l'Ouest Cameroun dans le département du Noun, a toujours eu de par son histoire et sa renommée une évolution particulière. Cette évolution, les peuples du Noun la doive avant tout à leur souverain Ibrahim Njoya.

#### **1- L'œuvre du sultan Njoya**

Le sultan Njoya né vers 1876 commença à gouverner vers 1892/1896, lorsqu'il avait à peu près 16 ans. Au début de son règne il fit face au soulèvement de l'ancien conseiller de son père et, afin de contrer ce dernier, il fit appel aux peuls du lamidat de la ville de Banyo lequel avait déjà acquiert une grande splendeur et une autonomie dans la région. S'inspirant de ce dernier, Njoya décida de moderniser son royaume.

Le premier pas dans cette entreprise fut de doter son royaume d'une cavalerie; le second, l'introduction de l'islam dans son sultanat, car il avait noté la richesse culturelle de cette religion par rapport à la sienne et en plus de cela, elle disposait déjà d'un livre appelé *Coran* que Njoya lui-même avait vu ; mais n'avait pas pu déchiffrer, ce qui lui conféra une grande

amertume. C'est ainsi qu'il basa le troisième point de ses réformes sur la création d'une écriture. Il entreprit donc de créer une écriture, l'utiliser et la répandre de façon à ce qu'elle soit accessible à tous.

Cette tâche contrairement aux autres s'avéra très complexe; le roi fit appel à toutes les personnes de son royaume et leur demanda, y compris lui-même de faire des dessins et y attribuer une signification claire. Ce travail dura de très longs mois et ce n'est qu'à la sixième tentative que l'écriture fut trouvée. Njoya et ses collaborateurs étaient arrivés à créer à partir de rien un alphabet. Cet alphabet il l'appela *Shu-mom* et comptait au départ plus de 500 signes tracés sur des planchettes avec du jus de liane. Avec le temps, cet alphabet fut modifié à six reprises et atteint sa version finale vers 1911 lorsqu'elle n'était plus composée que de seulement 80 signes ou lettres. Ce fut le début de l'apogée du royaume Bamoum.

## **2- Implications de l'écriture Bamoum**

L'écriture étant déjà facilement utilisable, il était temps de penser à son développement; ceci conduisit à la rédaction de plusieurs textes et ouvrages. Cependant, la première grande réalisation fut l'institution du premier bureau d'état civil du royaume, lequel permettait l'enregistrement des naissances, les mariages et les recensements de la population et de leurs biens. Ce fut une avancée majeure pour le développement de ce jeune sultanat. La seconde réalisation faite, mais qui advint avec le temps fut l'émergence d'une véritable bureaucratie qui se matérialisa aussi par le fait que tous les jugements du tribunal royal et tous les arrêtés royaux étaient notés et conservés auprès des archives royales. Comme nous le constatons, l'écriture offrait au peuple bamoum beaucoup de possibilités.

Une de ses conséquences directe fut la décision prise par le sultan de dessiner ou mieux de travailler à l'établissement de la carte de son royaume. Pour le faire, il mena lui-même une expédition qui dura une cinquantaine de jours pendant lesquels fut faite une levée

topographique des 2/3 du territoire. Cette vaste entreprise dura de 1912 à 1920 et permis au sultan et à ses disciples de mieux quadriller leur territoire<sup>15</sup>.

L'œuvre du sultan s'étendit également à d'autres domaines comme par exemple celui de l'agriculture. Il fit introduire dans l'agriculture de son royaume des plantes qui provenaient d'Asie et d'Europe : s'était le début de l'ouverture vers le monde. Un autre domaine dans lequel excellèrent le sultan et ses sujets fut celui de la micro industrie; cela se manifesta par la construction d'une machine à écraser. La première du genre dans le royaume et peut-être même dans tout le pays Cameroun. Elle permettait aux populations de pouvoir transformer plus aisément leurs produits (sorgho, mil...). Cela fut une avancée majeure pour tout le peuple.

### **2.1- La diffusion de l'écriture**

Quelques années après l'invention de l'écriture, Njoya avait pris conscience des apports fondamentaux de celle-ci et avait décidé alors d'étendre son utilisation à tout le peuple bamoum. Pour le faire, il développa pour la première fois un système d'enseignement /apprentissage qui était propre aux bamoums. Il fit ouvrir une école dans son palais, celle-ci pris le nom de la *Bamun schule des Häupling Ndschoya in Fumban*. Cette dernière était ouverte à toutes les personnes désirant apprendre. À la même époque, il décida de rédiger plusieurs ouvrages retraçant l'histoire du peuple bamoum. Il avait déjà commencé à contacter les peuples voisins afin de recenser aussi leurs histoires et trouver des similitudes avec la sienne. L'histoire des différents règnes fut rédigé dans le troisième alphabet; par contre, son histoire à lui, fut rédigée dans le livre *Njoya magnum Opus*, ce

---

<sup>15</sup> Cette carte du pays bamoum a l'aspect d'un grand rectangle de 96 cm x 78 cm, et montre le pays bamoum entièrement compris dans ses frontières naturelles entre le massif Mbam et le Mvi au Nord, la rivière Mbam à l'Est, le Noun au Sud et à l'Ouest. Présente dans un ouvrage de médecine traditionnelle, cette carte est une véritable réussite graphique, réussite à laquelle Ibrahim Njoya a participé.

dernier comportait plus de mille pages et est encore visible auprès de la Pitt-Rivers museum à Oxford.

Sur le plan religieux, Njoya opéra une espèce de fusion entre les religions traditionnelles bamoum, le Christianisme et l'islam, il avait pu créer une nouvelle forme de syncrétisme religieux et avait créé une nouvelle religion qu'il avait codifiée par le texte du *Nkuet kwate* en langue bamoum qui signifie en français *Poursuis pour atteindre*. Ce texte présente de manière détaillée la tradition malikite.

Comme nous pouvons le constater Njoya fut un souverain qui se battait afin que son peuple puisse atteindre une véritable autonomie et une prise de conscience afin d'advenir à une liberté réelle. D'ailleurs il aimait bien affirmer : « *Je ne veux pas que mon peuple se contente de s'asseoir pour boire du mimbo (vin de palme). Je leur apprend à travailler* ». L'objectif pour lui était donc une conscientisation et une autonomie de son peuple. Il voulait aussi rendre son sultanat attractif aux yeux des autres peuples. C'est ainsi qu'il fit construire par ses hommes de sciences un nouveau et magnifique palais royal qui est aujourd'hui classé par l'UNESCO, patrimoine mondial de l'humanité. Les archives affirment aussi qu'il avait pu créer une imprimerie que l'administration française détruisit car elle la considérait comme un moyen de subversion et un danger.

### **3- Le déclin administratif du sultanat**

Les allemands arrivés sur le territoire camerounais depuis 1884 et principalement sur celui bamoum en 1902, avaient constatés que le royaume bamoum était parfaitement bien administré, donc ils ne jugèrent pas utile d'implanter des auxiliaires d'administration à Foumban la capitale, laissant ainsi le sultan travailler en toute quiétude.

Cependant, Njoya n'aura pas la même latitude avec l'administration française qui, malgré tous ses efforts s'installa dans son sultanat en 1916. Les relations entre le sultan et le nouvel occupant se détériorent à partir de 1919. En 1924, les pouvoirs traditionnels du souverain furent supprimés dans un premier temps, par la suite, il fut condamné à s'exiler à Yaoundé

en 1931 et placé en résidence surveillée. Il y mourut deux ans plus tard. Son fils, le sultan Seydou, lui succéda. C'était le début du déclin administratif du royaume bamoum, mais il faut noter que sur le plan culturel, les valeurs défendues par le sultan Njoya sont toujours d'actualité. Il a su conduire son peuple vers l'autonomie. Un peu comme le préconise le mouvement postcolonial, il a su puiser dans sa culture, dans les us de son peuple et des peuples voisins pour arriver à une reconnaissance totale et une autonomie. Donc, affirmer que dans le Cameroun précolonial, il n'existait pas une trace d'un système éducatif n'est pas, à notre avis une exactitude. Il faudrait au contraire comme le préconisait déjà Cheikh Anta Diop, mieux explorer la riche histoire des peuples camerounais, la comprendre ou du moins essayer de la comprendre. Ne plus se limiter simplement à la présenter comme étant basée sur des rites initiatiques permettant de passer de l'enfance à l'adolescence et enfin au stade adulte car, l'exemple de Njoya et du royaume Bamoum nous démontre le contraire. Mais, cette œuvre a presque été réduite en cendres par la colonisation et il faudrait, comme le fait Achille Mbembé faire recours aux études postcoloniales pour espérer la connaître et la valoriser. C'est uniquement ainsi que la liberté et l'autonomie de ce peuple pourrait être retrouvée.

## **B- La vision post colonialiste d'Achille Mbembé**

Né en 1957 au Cameroun, Achille Mbembé est considéré aujourd'hui comme l'un des plus grands théoriciens du mouvement postcolonial. Après l'obtention de son DEA en Sciences politiques à Paris, il obtient son doctorat en histoire à l'université de la Sorbonne à Paris. Il est actuellement professeur auprès de l'université du Witwatersrand de Johannesburg en Afrique du Sud. Ses domaines de compétences sont : l'histoire africaine, la politique africaine et les sciences sociales. Mbembé fait recours au mouvement postcolonial avec comme objectif d'amener les peuples africains à l'autoréalisation et à ne plus se considérer et être considéré aux marges du monde.

### **1- Genèse des Etudes postcoloniales selon A. Mbembé**

Les études postcoloniales comme nous l'avons souligné plus haut sont aujourd'hui présentes sur presque tous les continents. Toutefois, elles le sont un peu plus dans le monde anglo-saxons malgré le fait qu'elles aient été influencées aussi par le monde francophone. Selon Achille Mbembé<sup>16</sup> (2006), l'origine de ce champ de pensée peut se situer dans les « *luttres anticoloniales et anti-impérialistes d'un côté, et, de l'autre, des héritages de la philosophie occidentale et des disciplines constitutives des humanités européennes* ». Ces luttes et cet héritage ont été et sont l'apanage des pays naguères colonisés. C'est ainsi qu'Edward Saïd fut le premier à faire recours à elles; en fait, nous pouvons considérer le colonialisme comme ayant été à l'origine de la naissance des études postcoloniales. Toutefois, dans la naissance des études postcoloniales, Mbembé (2006) reconnaît également l'influence des penseurs français de l'altérité comme Merleau-Ponty, Sartre, Levinas, Foucault, Derrida et bien sûr de Lacan.

On peut affirmer d'un point de vue purement historique que, la naissance des études postcoloniales se situe en trois phases. La première est celle relative aux luttes anticoloniales. Ces dernières ont permis aux ex-colonisés de faire une introspection sur eux-mêmes dans l'optique de redécouvrir leur propre culture après avoir accepté dans un premier moment la double contradiction « d'indigène » et de « colonisé ». C'est une double réflexion interne

---

<sup>16</sup> Achille Mbembé, est l'auteur de *De la postcolonie. Essai sur l'imagination politique dans l'Afrique contemporaine*, Paris, Karthala, 2000. Professeur d'histoire et de science politique à l'université de Witwatersrand, Johannesburg, Afrique du Sud et à l'université de Californie (Irvine). Il est considéré comme le plus grand théoricien du mouvement postcolonial en Afrique noire. Il utilise ce champ d'études pour amener les peuples d'Afrique noire à s'interroger sur leurs cultures, leurs savoir-faire endogènes capables selon lui d'arriver à les libérer. Toutefois, les étapes de cette libération dont il parle ne sont pas au niveau pédagogique très bien définies ; or, nous pensons que la pédagogie postcoloniale a un rôle primordial à jouer dans la recherche de l'autonomie des peuples d'Afrique noire.

sur le statut même de ce nouvel être, statut qui devrait permettre d'arriver à l'autonomie et de participer selon Vincent Descombes<sup>17</sup> à l'universel.

Le second moment, toujours d'un point de vue historique se situe autour des années 1980. Il est reconnu comme celui de la Grande Theory (High Theory), dont le couronnement est la publication par Saïd des chefs d'oeuvres *l'Orientalisme* et plus tard de *Culture et Impérialisme*. Dans ces œuvres, il pose les jalons des études postcoloniales lesquels seront comprises comme une forme alternative de savoir sur la modernité. A travers ces écrits il démontre comment l'impérialisme occidental ne se limitait pas uniquement à une hégémonie marchande, militaire et missionnaire, mais se traduisait aussi au niveau culturel. Donc, en fait, ces aspects devenaient totalement omniprésents chez les subalternes. Ces traits, Saïd amène les adeptes des études postcoloniales à les rechercher dans la prose et dans l'infrastructure discursive coloniale. En effet, la pensée postcoloniale affirme mieux comprendre le statut dans lequel se trouvait le colonisé à travers une analyse psychologique de ce dernier. Le colonialisme est conçu alors selon cette approche comme une lutte mentale et matérielle.

Un apport particulier dans la nouvelle approche des études postcoloniales, Mbembé (2006), la situe entre 1980 et 1990 dans les subaltern studies. Un nouveau courant né en Inde qui en plus de dénoncer les effets de la colonisation cherche de donner une voix aux vaincus de la colonisation que sont les paysans, les femmes, les marginaux, c'est-à-dire les subalternes.

---

<sup>17</sup> Vincent Descombes est un philosophe français, né en 1943, spécialiste de philosophie de l'esprit, de philosophie du langage et de philosophie de l'action. La participation à l'universel pour Descombes est une nécessité. Toutefois, nous pensons que cette rencontre avec l'autre doit se faire aussi par le biais d'un échange au cours duquel chacun devra présenter ses spécificités. D'où la nécessité pour les peuples d'Afrique noire de tout faire pour être reconnus comme autonomes et libres dans le but d'être écoutés par les autres peuples.

Cette nouvelle dérivation de la pensée postcoloniale permet de donner la voix aux sans voix, comme l'affirmait déjà Aimé Césaire<sup>18</sup> dans son œuvre *Cahier d'un retour au pays natal*.

Selon Mbembé (2006), un autre courant ayant contribué à l'expansion des études postcoloniales fut l'influence de la pensée afro-moderne. C'est un courant de pensée entretenue par les afro-Britanniques, des afro-Américains et des afro-Caribéens comme par exemple W.E. Dubois. Cette pensée en plus de s'intéresser aux questions coloniales, consacre aussi un regard novateur sur la diaspora et les problèmes qu'elle peut rencontrer. Elle essaye d'éviter à la diaspora le phénomène de dispersion et aussi l'amener à faire un retour aux sources ; bien que ce retour aux sources ne soit pas facile à opérer.

Le troisième moment cher aux études postcoloniales selon Mbembé est sans doute celui caractérisé par la globalisation. Celle-ci permet selon lui de faire une «... critique sur les formes contemporaines d'instrumentalisation de la vie ... » et « ...gagner en radicalité si elle consent à prendre au sérieux ces formations anciennes et récentes du capitalisme que furent l'esclavage et la colonisation »<sup>19</sup>. Ces différents moments historiques permettent de tracer de manière chronologique et assez exactement le processus ayant conduit à la naissance ou mieux encore à l'éclosion des études postcoloniales.

---

<sup>18</sup> Aimé Fernand David Césaire est un poète et homme politique français, né le 26 juin 1913 à Basse-Pointe et mort le 17 avril 2008 à Fort-de-France. Il est l'un des fondateurs du mouvement littéraire de la négritude et un anticolonialiste résolu. Il démontre dans ses œuvres que les noirs sont porteurs d'une identité qui leur est propre. Cette dernière se retrouve dans la négritude. Même si ce mouvement tente de reconnaître les valeurs et le système de pensée purement africain, il se limite à l'opposer à celui occidental. Or, la pédagogie postcoloniale va plus loin, elle dépasse cette opposition dans le souci de trouver une solution qui pourrait amener pas seulement les africains noirs, mais aussi tous les habitants de tous les continents, à trouver des solutions qui correspondent aux problèmes qu'ils rencontrent dans leurs quotidien.

<sup>19</sup> Achille Mbembé, 2000, *De la postcolonie*. Essai sur l'imagination politique dans l'Afrique contemporaine, Karthala, Paris. Mbembé interroge le passé pour mieux comprendre le présent et demande aussi que ce soit le cas pour le futur. Mais, il faudrait à notre avis arriver à amener toutes les composantes de la société à se poser ces questions. Et surtout à trouver dans leurs environnements des réponses adéquates.

## 2- Caractéristiques des études postcoloniales selon A Mbembé

Mbembé affirme que les études postcoloniales sont porteuses d'une identité. Cette dernière trouve-t-il est basée sur des caractéristiques qui lui sont propres et qu'il trouve dans son hybridité et son hétérogénéité, ce qui en fait sa spécificité ; il affirme justement en 2006 que les études postcoloniales « *sont une pensée éclatée ce qui fait sa force, mais aussi sa faiblesse. En dépit de son éclatement, il est possible de relever certaines manières de raisonner, ou certains arguments propres à ce courant de pensée, et dont la contribution à une lecture alternative de notre modernité est considérable* »<sup>20</sup>.

Une autre caractéristique de la théorie postcoloniale selon Mbembé est qu'elle permet de remettre en question l'universalisme et l'humanisme européen. Elle cherche à donner la voix aux subalternes des autres continents ; à toutes les personnes jadis sous la domination coloniale. Toujours selon lui, la théorie postcoloniale met aussi à nu la violence inhérente à une idée particulière de la raison que le fossé qui, dans les conditions coloniales, sépare la pensée éthique et ethnocentrique européenne de ses décisions pratiques, politiques et symboliques. D'autre part, la pensée postcoloniale insiste sur le futur de l'humanité. Celle qui naîtra lorsque les barrières raciales auront été définitivement abattues et que le colonialisme aura été complètement éliminé. C'est pour cette raison qu'il (2006) affirme logiquement dans l'entretien accordé au journal Esprit que « *... dans la pensée postcoloniale, la critique de l'humanisme et de l'universalisme européen n'est pas une fin en soi. Elle est faite dans le but d'ouvrir la voie à une interrogation sur la possibilité d'une politique du semblable. Le préalable à cette politique du semblable est la reconnaissance de l'autre et de sa différence. Je crois que cette inscription dans le futur, dans la quête interminable des nouveaux horizons de l'homme par le biais de la reconnaissance d'autrui comme foncièrement homme est un aspect de cette pensée que l'on*

---

<sup>20</sup> Achille Mbembé, 2006, *What is post-colonial thinking?* An interview in journal Esprit. Cette hybridité dont il parle est l'une des composantes majeures du mouvement postcolonial. C'est elle qui permet à ce dernier de pouvoir à la fois questionner le monde occidental, le monde oriental et aussi celui de l'Afrique noire. C'est cette hybridité qui devrait à notre avis conduire à la naissance d'une pédagogie purement postcoloniale.

*oublie trop souvent* ». Cette nouvelle conception permettrait d'arriver à dépasser la construction d'une société multiculturelle afin d'arriver à une société interculturelle. La pensée postcoloniale critique les effets d'aveuglement et de cruauté induits par une certaine conception coloniale de la raison, de l'humanisme et de l'universalisme.

La pensée postcoloniale selon Mbembé (2006) est une « *pensée de l'enchevêtrement et de la concaténation. C'est notamment ce que dévoile sa critique de l'identité et de la subjectivité. De ce point de vue, elle s'oppose à une certaine illusion occidentale selon laquelle il n'y aurait de sujet que dans le renvoi circulaire et permanent à soi-même, à une essentielle et inépuisable singularité. Au contraire, cette pensée insiste sur le fait que l'identité s'origine dans la multiplicité et la dispersion ; que le renvoi à soi n'est possible que dans l'entre-deux, dans l'interstice entre la marque et la démarque, dans la co-constitution* »<sup>21</sup>. C'est donc une pensée qui, comme le dénote et le présente les considérations de Paul Gilroy<sup>22</sup> dans son œuvre *Melancholia Postcolonial*, souligne la possibilité d'arriver à une vie conviviale dans un monde qui est désormais devenu multiculturel, et c'est ce multiculturalisme qui est la caractéristique de l'universalisme ; donc, arriver à une pensée de la mondialisation. Ce n'est que de cette façon qu'on pourrait arriver selon Mbembé à une conscience du monde qui naitrait selon lui « *... de l'actualisation de ce qui était déjà possible en moi, mais par le biais de ma rencontre avec la vie d'autrui, ma responsabilité à l'égard de la vie d'autrui et des mondes apparemment lointains et, surtout, de gens*

---

<sup>21</sup> Achille Mbembé, 2002, *What is post-colonial thinking?* An interview in journal Esprit. La reconnaissance de soi se fait par le biais de l'autre. C'est pour cette raison que l'autre est une composante essentielle dans le processus de reconnaissance, de liberté et d'autodétermination des personnes subalternes.

<sup>22</sup> Paul Gilroy, est un sociologue anglais qui enseigne à la London School of Economics ; il est par ailleurs auteur de : *L'Atlantique noir: modernité et double conscience*. Gilroy reconnaît qu'avec la globalisation le monde est devenu multiculturel et qu'il faudrait vivre avec cette multiculturalité. Toutefois, nous estimons que le paradigme multiculturel est aujourd'hui dépassé et qu'il serait amplement temps d'accepter et d'essayer de comprendre la culture de l'autre. Le faisant, les cultures pourraient inter changer et on pourrait alors embrasser comme il le faudrait le concept d'interculturalité qui nous semble plus juste d'utiliser au vu de la situation actuelle du monde.

*avec qui je n'ai apparemment aucun lien... »*<sup>23</sup>. Donc, en fait, cette mondialisation naît avec la rencontre de l'autre. C'est l'autre qui me permet de me connaître et de le reconnaître et le connaître également. C'est l'existence, la reconnaissance et le respect d'autrui comme sujet porteur d'autonomie qui favoriserait cette reconnaissance.

La théorie postcoloniale selon Mbembé combat de manière acharnée le colonialisme et ses effets sur les autres peuples via la prose coloniale et sa puissance de falsification. Elle montre comment le colonialisme lui-même fut une expérience planétaire et contribua à l'universalisation des représentations, des techniques et des institutions. Elle démasque donc la puissance de construction et de consolidation des mécanismes du néocolonialisme mis en place lors de la décolonisation. Ces mécanismes ont été rendus possibles grâce à plusieurs approches telles que les accords militaires signés avec les anciennes colonies, l'exploitation effrénée des richesses des pays jadis colonisés, la dépendance économique et surtout la dépendance scolaire. Cette conception de la pensée postcoloniale la rend universelle et pourrait s'inscrire selon Mbembé (2006), dans « *les luttes sociales historiques des sociétés colonisées, et notamment sa relecture de la praxis théorique des mouvements dits de libération. C'est donc une pensée qui, à plusieurs égards, croit encore au postulat selon lequel il n'y a de savoir que celui qui vise à transformer le monde* »<sup>24</sup>.

---

<sup>23</sup> Achile Mbembé, 2006, *What is post-colonial thinking?* An interview in journal Esprit. Pour Mbembé, c'est autrui qui reconnaît l'individu. C'est autrui qui doit lui permettre de comprendre que son existence est réelle. Car si autrui ne me reconnaît pas, je ne pourrais aucunement me sentir libre. En d'autres termes, l'assujetti d'hier doit absolument être reconnu par le colonisateur d'hier afin que tous deux puissent vivre pacifiquement dans un esprit paritaire.

<sup>24</sup> Achile Mbembé, 2006, *What is post-colonial thinking?* An interview in journal Esprit. Le mouvement postcolonial a comme objectif emmener les hommes à transformer le monde dans lequel ils vivent. Il voudrait le faire en les amenant, chacun, à se questionner sur ses actions. Ce questionnement à notre avis se doit d'être structuré et accepté par tous. C'est pour cette raison qu'arriver à poser les jalons d'une pédagogie postcoloniale est primordial.

Ces réalités sus-évoquées par Achille Mbembé s'appliquent parfaitement au contexte africain. Ainsi, nous sommes pleinement d'accord avec le Dr Esoh Elamé lorsqu'il affirme que les études postcoloniales, ayant pour cadre l'Afrique, sont des études où la description de l'Afrique noire, son analyse socioculturelle, politique, économique et la recherche de solutions à ses problèmes se fait à partir de la pensée noire africaine. Cette pensée noire africaine doit de nouveau être découverte par les habitants de cette sous-région du monde ainsi que par les autres. Elle doit être pensée de nouveau et confrontée aux autres systèmes de pensées. Le faisant, elle évite de parler de l'Afrique noire uniquement à travers un discours renvoyant au colonialisme et au néocolonialisme. La pensée postcoloniale permet de faire une nouvelle représentation de l'actuel monde africain. Une autre façon de construire les processus ou méthodes permettant de véhiculer les savoirs, les us et coutumes africains. Elle permet donc de véhiculer la philosophie africaine. Elle a en conséquence tout intérêt comme l'affirme Mbembé (2006), à ne pas détacher le citoyen africain de son milieu et plus particulièrement de son écosystème.

### **3- Les études postcoloniales en Afrique selon Mbembé**

Les études postcoloniales selon les explications de Mbembé sont une pensée universelle qui ne s'occupe pas uniquement d'une seule sous-région. Donc, en fait, les limiter uniquement à l'Afrique ne reflète pas exactement la nature de ce champ de pensée. Malgré cela, force est de constater que ces études jouent un rôle fondamental sur ce continent. Elles ont comme mission d'amener les ressortissants africains à accepter dans un premier temps leur hybridité culturelle fille de la rencontre entre leur culture et la civilisation occidentale. L'acceptation de cette hybridité permet de se situer dans le monde et faire partie du phénomène de la mondialisation. La pensée postcoloniale permet également à l'africain de comprendre que ses difficultés ne sont plus uniquement à placer sur le dos des autres peuples ; elles ne sont plus uniquement causées par les autres. Le Mouvement postcoloniale amène l'africain à s'interroger sur les causes internes de ses problèmes.

L'Africain et le camerounais en particulier doit d'abord faire un retour aux sources afin de redécouvrir sa culture, les valeurs culturelles qu'elle véhicule, les analyser dans le but de les comprendre pour ensuite faire une promotion consciente. Cela passe nécessairement par le biais d'une bonne formation scolaire et non scolaire qui prenne en considération les spécificités culturelles de chaque ethnie et la promotion de celles-ci doit favoriser la naissance de symboles d'appartenances communs et créer ainsi une solidarité commune. En réalité, les études postcoloniales constituent le moyen idéal pour faire comprendre aux populations africaines qu'ils sont responsables de leur développement, de la conservation et de la valorisation de leur identité culturelle. C'est un champ d'études qui, selon Mbembé (2006 in *What is post-colonial thinking?*) devrait si elle est prise en compte, amener les africains vers une « *pensée de la responsabilité, responsabilité en tant qu'obligation de répondre de soi-même, d'être garant de ses actes. L'éthique sous-jacente à cette pensée de la responsabilité est l'avenir de soi au souvenir de ce que l'on a été entre les mains de quelqu'un d'autre, au souvenir des souffrances que l'on a endurées du temps de la captivité, lorsque la loi et le sujet étaient divisés* ». Cela pourrait facilement advenir par le biais d'une refonte de la formation scolaire en y introduisant comme le préconise Cheikh Anta Diop les valeurs culturelles africaines ; ce n'est qu'ainsi à notre sens, que les peuples africains pourront parvenir à une véritable reconnaissance identitaire, culturelle et à des savoirs endogènes. Mais, cette opération nécessaire pour la survie de notre système scolaire est primordiale car, au sortir de la période coloniale, les pays africains se retrouvèrent à devoir affronter une éducation qui était beaucoup plus basée sur les réalités de la métropole. Selon Achebé cela se matérialisa d'abord par l'adoption d'un nouveau système d'instruction. Il s'agissait alors de calquer le modèle de la métropole et de le faire fonctionner dans un système qui malheureusement était bien différent du contexte africain. Mais, les africains et les occidentaux prirent toutes les dispositions afin d'implanter ce modèle d'instruction occidental. C'est ainsi que les politiques d'instruction africaines commencèrent progressivement à ressembler à celles occidentales au détriment de celles dites locales.

## VIII- LES POLITIQUES EDUCATIVES EN AFRIQUE

Le cadre scolaire de la plupart des pays africains a été particulièrement marqué par les approches théoriques éducatives des années soixante. En effet, dans un contexte international marqué par l'accession aux indépendances de ces pays jadis colonisés, il fallait absolument et ce, dans les plus bref délais, donner une orientation aux systèmes scolaires en vigueur dans ces pays. Si pendant toute la période coloniale, le rôle de la communauté internationale était réduit, dans le secteur de l'éducation dans les pays colonisés (celui-ci était entre les mains des métropoles et avait comme objectif la mise en place d'un environnement favorable aux intérêts économiques et politiques des pays colonisateurs), ce n'est qu'après les indépendances, que l'Unesco pourra effectivement aider ces pays à adopter ou parfois renforcer leurs systèmes éducatifs. Ce soutien s'est manifesté par le biais de l'organisation de plusieurs rencontres qui devaient aider les pays nouvellement indépendants à structurer, selon les standards internationaux, leurs systèmes scolaires.

### A- L'évolution de la Conférence des Ministres de l'Éducation d'Afrique (MINEDAF)

#### 1- La conférence d'Addis-Abeba ou MINEDAF I.

Le 25 mai 1961, juste après l'accession à l'indépendance de plusieurs pays africains, l'UNESCO, en accord avec la Commission économique des Nations Unies pour l'Afrique en acronyme CEA, invita les ministres de l'Éducation des États membres d'Afrique à participer à la toute première réunion des ministres de ce secteur. A cette réunion étaient aussi présentes d'autres Agences des Nations Unies et des Organisations non gouvernementales (ONG). Cette réunion, qui prit le nom de MINEDAF, avait comme objectif recherché celui d'établir le bilan de la situation éducative en Afrique et de faire une esquisse de plan de développement de l'éducation en Afrique. Ce dernier qui devait être valable de 1961 à 1980, portera plus tard le nom de Plan d'Addis-Abeba. Toutes les parties

prenantes firent un inventaire des besoins en matière de financements, de construction, de formation du personnel enseignant et administratif et bien évidemment du contenu éducatif qui devait tenir compte des cultures africaines et être renforcé par une véritable coopération entre les pays africains.

Les thèmes pris en compte furent nombreux et peuvent être résumés comme suit :

- Les programmes éducatifs et leur adaptation aux réalités locales
- La formation du personnel enseignant
- L'organisation et la structure du personnel administratif
- La coopération et l'aide internationale.

En somme, Les quatre points principaux et cruciaux abordés lors cette rencontre furent: le choix des programmes et leur adaptation aux besoins, la formation du personnel public, l'administration, l'organisation, la structure et le financement, la coopération et l'aide internationale (UNESCO, 2002b).

A la fin de cette première conférence, fut adopté un mécanisme qui devait contrôler l'état d'avancement des décisions qui avaient été prises. Ce mécanisme biennal était placé sous l'égide des ministres de l'Education des pays participants au Plan d'Addis-Abeba. Sa première rencontre se tint à Paris du 26 au 30 mars 1962. Lors de celle-ci, les ministres prirent en considération les plans nationaux de développement de l'enseignement de 26 pays africains.

En résumé, La Conférence d'Addis-Abeba mit l'accent sur l'impératif d'augmenter significativement le taux de scolarisation dans l'ensemble des pays africains participants, formulant pour la première fois l'idée d'une scolarisation universelle en 20 ans et servi aussi de cadre de préparation à la Conférence MINEDAF II d'Abidjan qui devait se tenir en 1964.

## **2- La Conférence d'Abidjan ou MINEDAF II.**

Cette deuxième Conférence MINEDAF qui s'est tenu du 17 au 24 mars 1964 à Abidjan, conjointement à la conférence régionale sur la planification et l'organisation des

programmes d'alphabétisation en Afrique, revisitait de façon globale les décisions du plan d'Addis-Abeba en mettant toutefois l'accent sur :

- la planification de l'éducation,
- l'alphabétisation et la recherche scientifique,
- la formation des enseignants.

Les parties prenantes à cette conférence s'accordèrent une fois de plus la nécessité d'examiner et de réadapter l'enseignement aux réalités économiques, sociales et aux politiques locales. A cet effet, les nouveaux Etats indépendants démontrèrent la nécessité de prendre en compte un développement basé sur les réalités locales et surtout se basèrent sur le principe de solidarité universelle. A la fin de cette Conférence, rendez-vous fut pris quatre ans plus tard à Nairobi.

### **3- La Conférence de Nairobi ou MINEDAF III.**

La Conférence de Nairobi au Kenya en 1968 ou MINEDAF III, permit quant à elle d'établir un premier bilan du plan d'Addis-Abeba, c'est-à-dire de sa première phase quinquennale (1961-1965).

Comme résultat, les ministres de l'éducation des pays africains se rendirent rapidement compte que dans la réalisation de ses objectifs, le Plan d'Addis-Abeba, avait pris du retard. En effet, le taux de croissance annuel des effectifs, fixés par le Plan d'Addis-Abeba à 7,7 % pour le primaire et 19,8 % pour le secondaire, n'étaient respectivement que de 6,2 % et 15,3 %<sup>25</sup>. C'est seulement dans l'enseignement supérieur que les objectifs étaient non seulement atteints, mais dépassés: 20,1 % au lieu de 0,8 %<sup>26</sup>.

Afin de pallier à ce retard, à la Conférence de Nairobi furent fixés de nouveaux objectifs tels que l'amélioration qualitative de l'éducation ou encore l'importance accordée à la place des

---

<sup>25</sup> Mamadou Amat, MINEDAF : Histoire d'une lutte en faveur de l'éducation en Afrique, in Dossier Education de la PANA, 2008.

<sup>26</sup> Mamadou Amat, MINEDAF : Histoire d'une lutte en faveur de l'éducation en Afrique, in Dossier Education de la PANA, 2008.

langues nationales dans les systèmes éducatifs et son adaptation dans les zones rurales. Chose importante, les ministres de l'Education affirmèrent que le Plan d'Addis-Abeba en fait représentait juste un cadre de référence sur l'éducation et non des objectifs à suivre et pas à atteindre. C'est pour cette raison qu'ils n'eurent aucune difficulté à revisiter et établir de nouveaux objectifs. Il fut donc recommandé aux Etats de fixer eux-mêmes leurs objectifs à atteindre en matière d'éducation, chacun en fonction de sa réalité socio-économique et donc en d'autres termes de développer son système éducatif.

En guise de conclusion, on constate que les années 70 furent marquées par la continuité des politiques éducatives adoptées dans les années 60. C'est justement dans le but de monitorer l'évolution de ces politiques que fut organisée à Lagos en 1976 une autre réunion des Ministres Africains de l'Education.

#### **4- La Conférence de Lagos ou MINEDAF IV.**

Le point saillant de cette conférence tenue à Lagos du 27 janvier au 4 février 1976, est le fait que, pour la première fois depuis 1961, les Ministres africains de l'Education ne s'appuyaient plus sur le Plan d'Addis-Abeba, mais, ils prirent en considération les changements qui avaient lieu dans chaque pays africains participants. Il fut conseillé à la majorité des Etats membres de procéder à une refonte de leur système éducatif. Autre point important adopté à la conférence de Lagos, fut la création d'un Réseau d'innovation éducative en Afrique (NEIDA) en réponse aux importants mouvements de réformes et d'innovations en matière éducative qui avaient alors cours sur le continent noir. Il fut alors demandé à l'Unesco d'organiser après chaque deux an une réunion de suivi des avancées de ce réseau. Mais en réalité, une seule se tint.

Dans les programmes et budgets qui suivirent, l'UNESCO incorpora des actions tendant à satisfaire les recommandations de la conférence de Lagos, mais il devenait de plus en plus difficile d'évaluer la mise en œuvre des recommandations du fait de leur caractère souvent très général. Toutefois, les conférences MINEDAF continuèrent. Après celle de Lagos, rendez-vous fut pris pour Harare en 1982.

## **5- La Conférence d'Harare ou MINEDAF V.**

La Conférence MINEDAF V, qui se tint à Harare au Zimbabwe en 1982, fut marquée par une analyse profonde de l'évolution des innovations et réformes adoptées 20 ans plutôt lors de la Conférence d'Addis-Abeba, MINEDAF I. selon Amat, 2002, cette Conférence s'est inscrite dans «*la volonté de voir s'instaurer dans l'unité renforcée une solidarité accrue entre tous les peuples du continent*». Comme manifestation de cette solidarité, fut faite une analyse profonde des causes qui avaient créées la non-atteinte des objectifs établis à Addis-Abeba. Ces causes se trouvèrent dans le taux de croissance de la population qui avait été plus élevé par rapport à l'estimation initiale qui avait été faite au préalable. Les populations rurales en raison de leur confinement dans les zones reculées étaient restées beaucoup plus en marge du système éducatif et le taux de scolarisation dans ces zones n'avait presque pas changé. Cela avait été le cas, beaucoup plus des filles et des femmes. Les filières plus techniques et plus utiles aux réalités locales comme l'agriculture, la menuiserie et l'enseignement avaient été peu choisis par les élèves et étudiants car considérées comme étant de seconde zone. Il faut dire qu'à Harare, les Ministres saluèrent néanmoins le rythme de croissance en matière quantitative du taux de scolarisation en Afrique. Ce taux initialement prévu à 5,6% par le Plan d'Addis-Abeba avait atteint 6,2%<sup>27</sup> ; les objectifs augmentant de 142% entre 1960 et 1980. Le taux de scolarisation des deux genres (féminin et masculin) augmentait de manière satisfaisante. A la sortie de cette Conférence, rendez-vous fut pris à Dakar.

## **6- La Conférence de Dakar ou MINEDAF VI.**

Elle se déroula à Dakar au Sénégal du 8 au 11 juillet 1991, trente ans après celle d'Addis-Abeba. Celle-ci se tint dans un contexte particulier où l'Afrique ou mieux encore, la majorité des pays africains étaient en proie au vent dit de démocratisation. Donc, le contexte socio-

---

<sup>27</sup> Mamadou Amat, MINEDAF : Histoire d'une lutte en faveur de l'éducation en Afrique, in Dossier Education de la PANA, 2008.

économique, culturel, politique était marqué par de grandes revendications. L'idée centrale de cette Conférence fut évidemment la promotion de l'alphabétisation et l'accès de tous à l'éducation de base. Elle souligna aussi « *l'aggravation des conditions socio-économiques, culturelles et environnementales reflétée, entre autres, par l'ampleur et la persistance des maux qui frappent le continent.* » (Amat, 2002, p.5). Mais, entretemps, en 1990, s'était tenu la conférence de Jomtien en Thaïlande qui, elle aussi, avait comme finalité faciliter l'accès à tous à une éducation universelle.

### **7- La Conférence de Jomtien, une nouvelle vision mondiale de l'éducation.**

Convoquée conjointement par l'Unesco, la Banque Mondiale, le PNUD et l'Unicef, la conférence de Jomtien (Thaïlande), sur l'éducation, se tint du 5 au 9 mars 1990 et vu la participation de 155 pays ainsi que 150 organisations gouvernementales et non gouvernementales, des décideurs et spécialistes du secteur de l'éducation. L'idée principale de cette nouvelle conférence était celle de rendre l'enseignement primaire accessible à tous, en d'autres mots, il s'agissait de rendre l'éducation primaire gratuite et donc accessible à tous. C'est dans cette optique que fut adopté, à la fin de la conférence, la Déclaration Mondiale sur l'Education Pour Tous (EPT), laquelle reconnaissait et réaffirmait que l'éducation est un droit fondamental de tous les êtres humains. Afin d'atteindre ce noble objectif, fut alors élaboré un cadre d'action qui devait répondre aux besoins éducatifs fondamentaux définissant des stratégies qui furent énumérées comme suit :

- l'élargissement de la vision de l'éducation,
- le renouvellement des engagements,
- l'universalisation de l'accès à l'éducation,
- la promotion de l'équité,
- l'élargissement des moyens et du champ de l'éducation fondamentale,
- l'amélioration du contexte d'apprentissage,
- le renforcement des partenariats.

Une nouvelle stratégie mondiale pour l'éducation venait d'être adoptée à Jomtien. Celle-ci visait à universaliser l'éducation de base. Deux préoccupations fondamentales étaient au centre de l'attention des participants: la première était celle de réussir à assurer à tous une éducation de base de qualité. La seconde par contre était consacrée à la nécessité de fournir des services adaptés aux besoins des plus pauvres. A Jomtien, les pays du monde entier prirent conscience que l'éducation pouvait et devait être un tremplin permettant de lutter contre la pauvreté et favorisant aussi la promotion des droits humains fondamentaux ainsi que la démocratie. Enfin, ils prirent aussi acte qu'une bonne éducation pouvait aussi favoriser la protection de l'environnement et favoriser l'autonomisation des femmes. Après Jomtien, le cap fut fixé à Amman en 1996.

#### **8- La Conférence de la mie-décennie : Amman, 1996**

Cette réunion de mi-parcours qui se tint du 16 au 19 juin 1996 à Amman en Jordanie, connue la participation de 73 pays et presque 250 décideurs venus de nombreux pays ainsi que les représentants d'organisations non gouvernementales. Cette conférence de la mie-décennie du Forum international sur l'Education Pour Tous, avait comme objectifs dans un premier moment celui de faire le bilan des progrès réalisés depuis Jomtien ; dans un second moment, il fallait jeter un regard critique sur l'évolution du taux de croissance de l'éducation des filles ; et enfin s'occuper attentivement de la situation alarmante des enseignants. Elle nota par exemple que plus de 50 millions d'enfants supplémentaires avaient été scolarisés. Une progression qui selon Alexander, 2002, fut jugée peu satisfaisante face à l'augmentation du nombre d'enfants scolarisables. Il faut absolument signaler que cette même année-là, la Commission Internationale sur l'Education pour le 21 ème siècle avait adopté une nouvelle directive de l'éducation basée sur quatre principes cardinaux que nous présentons ici-bas :

- apprendre à connaître
- apprendre à faire
- apprendre à être
- apprendre à vivre.

Cette nouvelle orientation en matière d'éducation fut adoptée par la grande partie des Etats prenant part à la dite conférence. Néanmoins, Cela n'avait pas empêché les ministres africains en charge de l'éducation de continuer leur à se rencontrer dans le cadre des conférences du MINEDAF.

### **9- La Conférence de Durban ou MINEDAF VII.**

La septième Conférence des Ministres de l'Education des Etats Membres (MINEDAF), se tint à Durban en Afrique du Sud du 20 au 24 avril 1998. Elle accorda une place majeure à la consolidation de la solidarité africaine et la résolution globale des problèmes liés à l'éducation sur le continent africain. Lors de cette Conférence, les parties prenantes s'accordèrent sur la nécessité d'adopter un cadre général qui devait être le socle sur lequel devait se baser le programme d'activité à respecter dans l'optique de mieux amorcer le 21<sup>ème</sup> siècle. C'est dans cette logique que les points suivants furent adoptés :

- favoriser l'échange d'expériences concrètes en matière de politiques éducatives ;
- partager l'expertise et les infrastructures éducatives, précisément dans l'enseignement supérieur ;
- créer des banques de bourses ;
- Produire en commun et échanger des matériels pédagogiques ;
- Lever des fonds pour les initiatives communes ;
- Constituer des banques de données d'experts et d'expertise africains ;
- Identifier les programmes et centres d'excellence africains.

Afin d'assurer l'atteinte de ces objectifs, pour la première fois, les parties prenantes du MINEDAF formèrent un Comité Intergouvernemental constitué des Ministres de l'Education de neuf pays africains. Le comité était représentatif de la totalité des ministres africains de l'Education des Etats Membres et devait agir évidemment au nom de tous. La présidence revenait à l'Afrique du Sud ; la Vice-présidence était conjointement assignée à

six pays à savoir : l'Algérie, le Cameroun, la Guinée Bissau, la Libye, le Rwanda et l'Ouganda ; par contre, le rôle de rapporteur revenait à Madagascar.

Ce Comité Intergouvernemental fut présenté comme le garant de l'exécution du programme et se devait d'assurer le secrétariat exécutif. Cela fut considéré comme une véritable avancée car pour la première fois, le MINEDAF, se dotait de manière concrète d'un instrument de suivi de l'application de ses politiques.

Deux ans plus tard, furent renouvelés les engagements internationaux envers l'éducation avec la Déclaration du millénaire et le Cadre d'action de Dakar qui actualisait les objectifs de l'Éducation pour tous.

### **10- La Déclaration du millénaire pour le développement ou OMD**

Du 6 au 8 septembre 2000 au siège de l'Organisation des Nations Unies à New York, se tint le sommet du Millénaire qui connut la participation de presque tous les chefs d'Etats et de Gouvernement du monde entier, on en compta au total 189. Lors de ce sommet révolutionnaire, le principe énoncé par l'alors Secrétaire Générale des Nations Unies, Kofi Annan, fut celui selon lequel l'être humain doit être mis au centre de tous les programmes, pour aider, dans le monde entier, des hommes, des femmes et des enfants, à vivre mieux<sup>28</sup>. Cet important sommet se conclut par l'adoption de la *Déclaration du Millénaire*, document axé principalement sur huit points reconnus comme *Objectifs du Millénaire pour le Développement* (OMD) que nous présentons de suite :

- Réduire l'extrême pauvreté et la faim dans le monde
- Assurer l'éducation primaire pour tous
- Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes
- Réduire la mortalité infantile
- Améliorer la santé maternelle
- Combattre le VIH/SIDA, le paludisme et d'autres maladies

---

<sup>28</sup>Rapport sur les Objectifs du Millénaire pour le Développement [A/54/2000]\_www.org/fr/documents/view\_doc.asp

- Préserver l'environnement
- Mettre en place un partenariat mondial pour le développement

Ce plan ambitieux adopté par tous les pays du monde, les grandes institutions, les organisations non gouvernementales et la société civile se devait d'être réalisé en principe au plus tard en décembre 2015 ; mais force est de constater que tous les objectifs n'ont pas été atteints. Cependant, il faut noter que le second point des OMD, à savoir assurer l'éducation primaire pour tous, qui, dans le cadre de ce travail nous concerne a connu des progrès sensibles.

Il est cependant impératif de signaler que ce n'était pas la première fois que les Nations Unies s'occupaient de manière explicite de la question de l'éducation primaire pour tous, celle-ci avait déjà été soulevée à Rio de Janeiro lors du Sommet de la Terre pour l'environnement et le développement en 1992. En 2000, les Nations Unies sont allées un peu plus loin en voulant s'attaquer au problème de l'analphabétisme. Pour résoudre ces incongruités de notre société, il fut alors décidé de promouvoir partout dans le monde l'éducation primaire. D'assurer sa gratuité afin de combattre l'analphabétisme. Donc, il fallait absolument permettre à tout individu vivant sur la terre de savoir lire et écrire.

Les progrès réalisés dans le cadre de l'atteinte de cet objectif sont facilement évaluables car, ils ne posent pas de contrastes aux grands intérêts géopolitiques des nations. La preuve est que le second objectif est l'un des rares à avoir été déclaré quasi atteint en septembre 2010 lors du Sommet basé sur le bilan des OMD. En effet, en 1990, le taux net de scolarisation<sup>29</sup> au primaire dans les pays dits en voie de développement était de 81%. En 2008, ce taux était de 89%. Selon l'Unesco, on dénombrait 100 millions d'enfants non scolarisés en 2000 et 72

---

<sup>29</sup> Selon l'Unesco, le taux net de scolarisation au primaire est le nombre total d'élèves inscrits dans l'enseignement primaire ayant l'âge officiel de fréquenter l'école primaire exprimé en pourcentage de la population ayant officiellement l'âge d'entrer à l'école primaire pour une année scolaire donnée.

millions en 2007<sup>30</sup>. Les estimations tablent sur 56 millions en 2015, un chiffre encourageant alors que le nombre d'enfants en âge d'être scolarisés ne cesse d'augmenter. Ce qu'il faut noter, c'est la forte volonté politique des États pour la promotion de l'éducation primaire. Presque partout, on assiste à une amélioration des conditions d'accès à l'école et à une croissance absolue des taux de scolarisation.

En conclusion, il est vrai que d'importants progrès ont été réalisés dans le domaine de l'éducation. Selon les projections de l'Unesco, le monde pourra atteindre l'objectif des 100% en 2015 comme prévu<sup>31</sup>. Mais au-delà de toute spéculation, il ne faut pas oublier que l'aspect qualitatif a été considérablement marginalisé. L'on se préoccupe peu de la qualité des services ou des subventions offerts par les gouvernements. En plus on assiste parfois à des estimations statistiques qui frisent de complaisance. Dans beaucoup de pays où l'éducation a été décrétée gratuite par les gouvernements, il n'y a pas toujours de subventions et dans un nombre impressionnant de villages, les parents d'élèves sont contraints de s'organiser afin de prendre en charge eux-mêmes les enseignants. Les infrastructures scolaires ne sont pas souvent adaptées à l'instruction et les intempéries naturelles mettent parfois un terme pendant des jours voir des semaines aux cours. Le chemin à parcourir est encore long, mais la réalisation de cet objectif serait déjà un pas vers une École Pour Tous (EPT) tel que proclamé dans le Cadre d'Action de Dakar.

### **11- Le Cadre d'Action de Dakar : bilan de mi-parcours depuis Jomtien.**

Le Forum Mondial sur l'éducation qui s'était tenu du 26 au 28 avril 2000 à Dakar au Sénégal avait vu la participation de nombreux pays. Lors de ce forum, les participants tout en réaffirmant le principe universel de l'éducation pour tous dressèrent un bilan du chemin

---

<sup>30</sup> Source : Rapport 2014 sur les Objectifs du Millénaire pour le développement : <http://www.undp.org/content/undp/fr/home/librarypage/mdg/the-millennium-development-goals-report-2014.html>

<sup>31</sup> Source : Rapport 2014 sur les Objectifs du Millénaire pour le développement : <http://www.undp.org/content/undp/fr/home/librarypage/mdg/the-millennium-development-goals-report-2014.html>

parcouru dans 183 pays depuis Jomtien (Thaïlande) où finalement les pays avaient compris que l'éducation joue un rôle décisif dans l'autonomisation des individus et la transformation de la société. Pour le faire, des rapports de synthèses résumant les réalisations par régions furent élaborés.

Les participants se rendirent compte qu'après une décennie, des progrès avaient été réalisés notamment dans le secteur de l'accès à l'éducation pour tous. Néanmoins, ils constatèrent que beaucoup d'efforts devaient encore être fait car à cause des raisons tels que la mauvaise répartition des ressources, le manque de volonté politique, la dette extérieure des pays, le manque d'attention accordée aux besoins d'apprentissage des pauvres et des exclus, la quasi non utilisation des langues locales dans les programmes d'apprentissages étaient quelques-uns des facteurs qui avaient contribuaient à la non réalisation de l'universalisation de l'école pour tous. Pour pallier à ces manquements, fut défini un cadre d'action qui sera appelé plus tard Cadre d'action de Dakar<sup>32</sup> lequel définissait six objectifs et douze grandes stratégies. Les six objectifs reposaient sur les points suivants :

- Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés;
- Faire en sorte que, d'ici à 2015, tous les enfants, en particulier les filles, les enfants en difficulté et ceux qui appartiennent à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit, de qualité et de le suivre jusqu'à son terme;
- Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante;
- Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente;

---

<sup>32</sup> Cadre d'action de Dakar, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147f.pdf>

- Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite;
- Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence, de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

Par contre, les stratégies tenaient compte des évolutions constatées depuis 10 ans et intégraient les objectifs internationaux de développement en matière d'éducation; lesquels se voulaient de garantir à tous un accès à des services éducatifs de qualités adaptés aux besoins et aux réalités locales. Deux ans plus tard, une réunion de suivi fut organisée au Sénégal.

Le cadre d'action était une fois de plus le Sénégal, à la sortie de ce nouvel forum, un Rapport de suivi intitulé « *Le monde est-il sur la bonne voie ?*<sup>33</sup> » fut élaboré sous la houlette de L'Unesco. Ce dernier confirmait de manière explicite que l'objectif de l'éducation pour tous ne pourrait absolument pas à être atteint dans plusieurs pays et surtout dans les pays d'Afrique subsaharienne. Selon le rapport de suivi 2002<sup>34</sup> « *28 pays, qui se situent pour les deux tiers en Afrique subsaharienne et représentent plus de 26% de la population mondiale, risquent de n'atteindre aucun des trois objectifs mesurables (Éducation primaire universelle (EPU), l'égalité des sexes et la réduction de moitié des taux d'illettrisme) fixés à Dakar. Quarante-trois autres pays, rassemblant 35,6% de la population mondiale, risquent de ne pas atteindre au moins l'un de ces trois objectifs* ».

---

<sup>33</sup> Le monde est-il sur la bonne voie?, Communiqué de la deuxième réunion du Groupe de haut niveau sur l'éducation pour tous, Abuja, Nigéria, 19-20 novembre 2002.

<sup>34</sup> Le monde est-il sur la bonne voie?, Communiqué de la deuxième réunion du Groupe de haut niveau sur l'éducation pour tous, Abuja, Nigéria, 19-20 novembre 2002.

Dans l'optique d'accélérer cet objectifs dans ces pays, il était clairement indiqué qu'il fallait augmenter le nombre d'enseignants ainsi qu'améliorer la qualité de l'enseignement et des infrastructures. C'est dans cet esprit que fut organisé un an plus tard (2003) en Inde une réunion de suivi sur la réalisation de cette objectif; à sortie de laquelle comme l'atteste le schéma ci-dessous le nombre d'enfants à scolarisés avait diminué sensiblement:

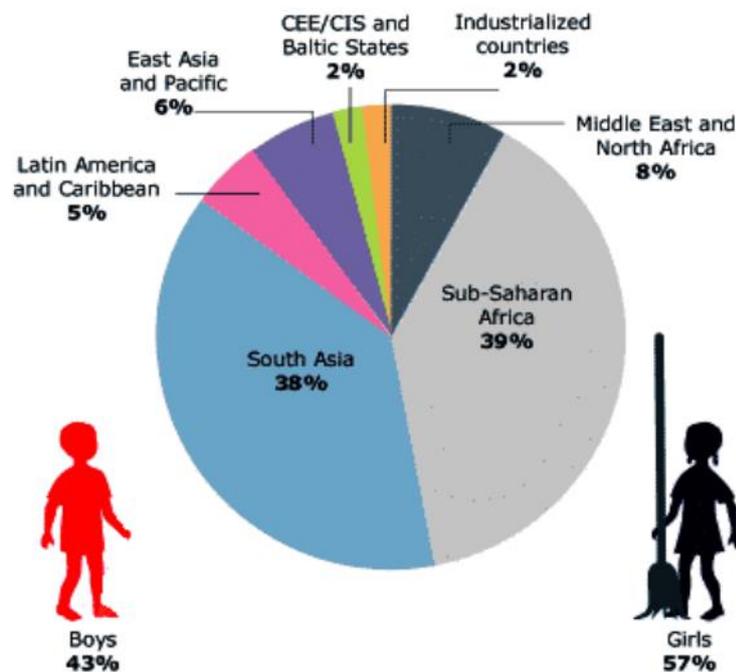


Tableau représentant les enfants en âge de scolarisation, mais n'allant pas à l'école<sup>35</sup>

D'ailleurs, à la sortie de cette rencontre, l'alors Secrétaire de l'Unesco Koichiro Matura affirmait que : « *cette deuxième réunion a été particulièrement productive. Le travail a été intense et déterminant. J'ai la certitude que nous avons aidé à remettre l'éducation pour tous sur les rails* »<sup>36</sup>.

C'est toujours pour mieux réaliser cet objectif d'éducation pour tous que se tint en 2003, la décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation.

<sup>35</sup> Mamadou AMAT, envoyé spécial de la PANA, MINEDAF, Histoire d'une lutte en faveur de l'éducation en Afrique, 2002.

<sup>36</sup> Mamadou AMAT, MINEDAF, Histoire d'une lutte en faveur de l'éducation en Afrique, 2002.

## 12- La Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation.

En 2003, dans la perspective de la réalisation des objectifs de l'EPT et des OMD, l'UNESCO lançait la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (DNUA 2003-2012), visant à accroître dans le monde le taux d'alphabétisation et renforcer l'autonomisation. Les objectifs à atteindre s'élevaient au nombre de quatre comme le souligne le Plan d'action International de la DNUA<sup>37</sup> :

- progrès sensibles dans le sens des objectifs de l'EPT 2015 ;
- acquisition d'aptitudes à la lecture, à l'écriture et au calcul, ainsi que d'autres compétences de base utilisables ;
- environnements lettrés dynamiques ;
- amélioration de la qualité de la vie grâce à l'alphabétisme.

Le Plan d'Action International voulait absolument accroître le taux d'alphabétisation dans le monde. Il reconnaissait le bienfondé de l'alphabétisation et la considérait désormais comme un droit fondamental de l'être humain, qui lorsqu'il est de qualité comme le souligne le rapport, comporte de nombreux bénéfices pour les individus et les sociétés. C'est pour cela que six recommandations furent adoptées et regroupées comme suit :

- redoubler d'efforts pour atteindre les objectifs en matière d'éducation pour tous ;
- faire preuve d'une volonté politique plus ferme ;
- créer des environnements et des sociétés alphabétisés ;
- apporter un appui financier et matériel plus important ;
- éliminer les disparités entre les sexes ;
- élaborer des programmes qui privilégient la motivation des apprenants en répondant aux besoins de ces derniers.

---

<sup>37</sup> Décennie des Nations Unies pour l'Alphabétisation : Cadre d'action stratégique international, p 4  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001840/184023f.pdf>

La Décennie était placée sous l'égide de l'Unesco. Laquelle après dix ans avait pu se rendre compte que cet objectif n'était pas totalement atteint, car par exemple selon elle plus de 70% de la population adulte dans le monde n'était pas toujours alphabétisée. A la suite de cette décennie, l'Unesco lança en 2004 celle du développement durable (2005 à 2014) et l'Initiative mondiale sur l'éducation et le VIH/SIDA.

Cependant, malgré autant d'efforts fournis par les Etats, les ministres africains de l'éducation, les Nations Unies, les Organisations non gouvernementales, la société civile et bien d'autres encore, force est de constater que dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud Est, s'il est vrai que plusieurs enfants ont accès à l'éducation de base, l'éducation pour tous n'a pas encore été atteint et cela risque de ne pas advenir à la fin de l'année 2015 comme cela avait été préconisé. En plus, beaucoup d'Etats africains n'ont toujours pas pleinement appliqués le principe de coopération et de partage des bonnes pratiques en matière d'éducation ; pis encore, dans plusieurs de ces pays, le principe de l'éducation pour tous n'est pas applicable, car les zones rurales sont restées en marge du processus d'éducation et, par conséquent, les populations de ces zones ainsi que leurs cultures continuent d'être considérées comme marginalisées au point où on se pose la question de savoir si en effet le principe d'éducation pour tous n'est pas dans certains cas un échec. En plus de cela, on pourrait se poser la question de savoir si les orientations adoptées lors des différentes conférences par les ministres du MINEDAF et aussi par les chefs d'Etats et de Gouvernement du monde ainsi que l'Organisation des Nations Unies et ses différents organismes pourraient ou mieux encore ont conduit les bénéficiaires vers une réelle autonomie. En d'autres termes, il nous vient automatique de nous interroger afin de comprendre si ce système éducatif mis en place est destiné à favoriser la complète émancipation et l'autonomie des bénéficiaires.

# CHAPITRE II: UNE PEDAGOGIE POUR L'AUTONOMIE ET LE DEVELOPPEMENT

## Introduction

Les théories pédagogiques libertaires sont une conséquence directe de la conviction selon laquelle chaque transformation sociale profonde, pour avoir du succès, dépend aussi des modifications dans la structure caractérielle et dans les comportements des personnes. Ainsi, pour elle, une nouvelle société ne saurait naître sans la naissance d'une personne fonctionnelle à celle-ci, sans une personne qui aurait assimilée et serait prête à respecter les caractéristiques et les exigences de celle-ci. C'est dans cette optique que les pédagogies dites libertaires ont essayé de proposer via l'instruction une société nouvelle.

L'instruction publique par exemple, avait essayé d'éliminer la misère en offrant l'enseignement aux enfants des classes subalternes de manière à ce que ces dernières puissent opérer à l'intérieur des structures déjà existantes. Au contraire, la pédagogie nouvelle essaye par contre de modifier ces comportements sociaux sur lesquels se basent ces structures. Donc en fait, cette approche qui pourrait être considérée comme réformatrice attribuerait une importance à modifier le comportement de manière à l'adapter à la structure sociale existante. Cette approche que nous pouvons considérer de nouvelle, par contre essaye d'identifier les caractéristiques de la structure sociale qui conditionne les classes inférieures. Instruction publique et pédagogie nouvelle semblent s'opposer, car, elle considère que l'école, en fait est soutenue par la structure sociale dominante, et travaille

donc dans le but de renforcer cette dernière. L'école peut certainement être améliorée et modifiée, mais en général, elle n'opère pas de changements structurels de base. Ces idées de refus de la scolarisation, seront des thèmes abordés par des penseurs tels que, Illich et Freire. Ces derniers pensent que l'école s'est transformée en faveur de l'élite dominante. Et par conséquent font une critique radicale de ce modèle de scolarisation.

En d'autres termes, nous pouvons dire que ce modèle de scolarisation du dix-neuvième était beaucoup plus basé sur la scolarisation de masse. L'objectif étant de former un citoyen travaillant au profit de l'État industriel.

Un autre point de la critique des pédagogies nouvelles, est le fait selon lequel le système scolaire est utilisé pour former des manœuvres prêts à accepter un travail monotone, ennuyeux et sans satisfactions personnelles. Ces manœuvres acceptent la structure autoritaire du système autoritaire du modèle industriel sans aucune aspiration au changement substantiel de ce système. Une autre critique est faite à l'égard du mythe de la mobilité sociale faite via l'instruction qui a accompagné l'instruction de masse. Ce mythe a réussi à faire accepter les diplômes comme évaluation correcte des valeurs sociales et comme base pour l'obtention des privilèges sociaux. Et ce malgré le fait que ces diplômes sont attribués sur la base de la division en classes existantes dans la société. C'est ce que dénonce Joel Spring<sup>38</sup> qui affirme que *«l'instruction au lieu d'augmenter la mobilité a en réalité renforcée la division entre les classes»*. On pourrait presque donc affirmer que cette conception de la scolarisation représente un échec puisqu'elle n'a pas comme idée centrale la recherche

---

<sup>38</sup> Joel Spring, est un chercheur américain détenteur d'un doctorat en Science de l'éducation auprès de l'université du Wisconsin-Madison. Ses principaux domaines de recherches sont l'histoire de l'éducation, la mondialisation de l'éducation, l'éducation multiculturelle, la culture amérindienne, la politique de l'éducation et enfin l'éducation aux droits humains. Il démontre comment la scolarisation telle que conçue traditionnellement ne conduit pas à l'autonomie et la libération des hommes. Donc, il faudrait trouver une orientation nouvelle à ce processus d'instruction.

de l'autonomie et de la liberté de l'individu. C'est d'ailleurs pour cette raison entre autre qu'Ivan Illich fut l'un des tous premiers à lui porter critique.

## **I- Les précurseurs d'une pédagogie pour l'autonomie**

### **A- Ivan Illich: précurseur de la pédagogie pour l'autonomie**

#### **1- Vie et œuvre d'Ivan Illich**

Ivan Illich est né à Vienne, en Autriche, le 4 septembre 1926 de père croate et de mère juive allemande. Sa famille s'étant convertie au christianisme, entre 1931 et 1941, il fit donc ses études primaires et secondaires exclusivement dans les établissements religieux desquels il sera expulsé quelques années plus tard à cause des lois antisémites. Toutefois, cela ne l'empêcha pas de continuer ses études universitaires qu'il fit à l'université de Florence et auprès de celle grégorienne de Rome toutes deux en Italie où il fit des études de théologie et de philosophie. Après cette étape, il retourna en Autriche où il obtint son doctorat en histoire à l'université de Salzbourg.

Après une expérience de vicaire à New York, il opta en 1956 pour le poste de vice-recteur à l'université catholique de Ponce à Porto Rico où il créa l'Institut de Comunicación Intercultural qui fonctionnait seulement pendant les périodes estivales. Le rôle principal de cette université était d'enseigner l'espagnol aux missionnaires et aux laïcs afin qu'ils puissent communiquer facilement avec les portoricains. En plus de cela, il élaborait un programme qui, selon lui, devait développer chez des apprenants des cultures différentes l'aptitude à percevoir le sens du monde qui les entoure. Après son expérience portoricaine, il retourna à New York auprès de l'université de Fordham. En 1961, il fonda à Cuernavaca au Mexique, le Centre Interculturel de Documentation (CIDOC).

Ce dernier au départ était conçu pour former les corps ecclésiastiques américains exerçant en Amérique Latine. On pouvait déjà y dénoter les bases d'une instruction déscolarisée prenant en compte aussi l'aspect culturel dans la formation. Donc, en plus des cours d'espagnols, étaient proposés également des réflexions sur des thèmes sociaux et la présentation des

alternatives institutionnelles dans la société technologique car, l'objectif d'Illich était de favoriser l'éducation, la scolarisation et la conscientisation des apprenants. Il était préoccupé à trouver des méthodes éducatives alternatives (différentes de celles institutionnelles) permettant de transformer chaque moment de la vie en occasion d'apprendre. Le CIDOC devint un lieu de réflexions sur les contradictions des systèmes ecclésiales et scolaires; le premier en fait était vu comme une grande entreprise qui forme et emploie des professionnels de la foi pour assurer sa propre reproduction. La vision réservée au second n'était pas trop différente de la première car elle avait comme objectif de former des citoyens qui se devaient de travailler pour faire perdurer le système; c'est justement cette idée qui l'amena à formuler la proposition d'une société sans école. Ces idées contestataires le firent abandonner ses fonctions au sein de l'église. A la fin des années 70, il retourna vivre en Europe, où peu à peu, ses idées sur l'analyse des effets de la scolarisation sur la société commencèrent à se propager.

Pour Ivan Illich, la société s'était scolarisée au point où elle était conditionnée par le système scolaire institutionnalisé de masse assuré par l'État. Cette conception avait selon lui conduit à déformer le concept même d'instruction et favoriser la naissance d'une caste dite de bureaucrates du système éducatif sans lesquels disait-on l'instruction ne pouvait avoir lieu.

## **2- Critique de l'école et déscolarisation de la société.**

Pour mieux présenter la pensée d'Ivan Illich, il convient de situer le contexte historique dans lequel il travailla, c'est-à-dire celui des années soixante marqué par une critique de l'ordre capitaliste et de ses institutions (l'église et l'école). Il publia son tout premier ouvrage sur l'instruction en 1968; ce texte intitulé *l'école, cette vache sacrée* (CIDOC, 1968), lui permit de présenter aux yeux du monde entier ses idées dans ce domaine. Dans cet article, il critiquait vivement la centralisation, la rigidité et les inégalités de l'école. Ces idées seront de nouveaux reprises et approfondies en 1970 dans le livre qu'il intitulera «*A quoi sert l'école en Amérique Latine?*» traduction française du titre original en espagnol: *En América Latina*,

*¿paraqué sirve la escuela?* Ces deux œuvres ne sont que le prélude de la réflexion d'Illich sur les conséquences du système d'instruction dans la société, sur l'asservissement de l'homme à une société de consommation de masse. C'est justement dans le but de combattre ce système qu'il publia en 1970, *Une société sans école*. Ce livre publié initialement en anglais fut traduit plus tard en espagnol et en français.

Dans ce livre qui fera sa renommée, Illich présente l'instruction classique comme une forme ayant comme objectif l'asservissement de l'homme moderne à une société de consommation de masse et pense que la relation élève – enseignant, à cause de la passivité du premier vis-à-vis du second contribue à rendre moins personnelle le système d'apprentissage et permet plutôt à l'individu d'accepter de manière passive la société.

Donc en fait, cet apprentissage ne permet pas la formation autonome de l'apprenant; par conséquent, ce type de scolarisation devrait être aboli tout comme toutes les institutions fondées sur le dogme et sur l'impératif moral comme l'église et l'état. Ceci permettrait certainement d'arriver à une société autonome et fonctionnelle aux besoins de l'individu. Une société dans laquelle ils n'existeraient plus des centres de pouvoirs mais des institutions sociales basées sur les besoins de l'apprenant. Dans cette œuvre, il présenta et développa quatre idées considérées comme centrales dans le système d'instruction qu'il préconise :

- Accès à l'information : c'est-à-dire un service qui pourrait être géré à partir des bibliothèques (précisons que lorsqu'il était en service en Amérique Latine, le CIDOC avait une très grande bibliothèque où venaient se former les personnes de toute la société), les musées, les agences et laboratoires. Il serait nécessaire que toutes les autres institutions comme les tribunaux, les usines, le parlement soient disposées à favoriser cela;
- Évaluations des capacités : un service qui permettrait aux personnes de faire connaître leurs habilités et leurs références;
- Recherche des semblables : celle-ci fut présentée par l'auteur comme un réseau qui se devait de permettre aux personnes de décrire leurs occupations, le travail auquel ils souhaités se consacrer dans l'espoir de trouver un employeur;

- Les services d'instruction, c'est-à-dire que les enseignants offriraient leurs propres compétences comme les autres employés.

Il pensait aussi qu'il serait mieux d'instaurer un nouveau rapport entre l'apprenant et l'enseignant. Ce rapport se devait d'être défini et établi librement par les deux parties et pouvait être une sorte de « *contrat pédagogique* » dans lequel devait être spécifiées les conditions, les obligations et les responsabilités qui cesseraient d'être en vigueur lorsque l'objectif aurait été atteint. Il proposait donc une nouvelle façon de penser l'instruction classique qui s'opposait à celle traditionnelle car celle-ci n'était pas selon lui assez fonctionnelle. D'ailleurs, il laissait entendre que:

- L'instruction universelle par la scolarisation n'est pas viable, elle ne le serait pas d'avantage si l'on tentait d'y accéder par le biais d'alternatives institutionnelles élaborées sur le modèle du système scolaire actuel;
- Ni de nouvelles attitudes des maîtres envers leurs élèves, ni la prolifération de nouveaux outils et de nouvelles méthodes, ni une extension de la responsabilité des enseignants à tous les aspects de la vie de leurs élèves ne conduiraient à l'école universelle;
- À la recherche actuelle de nouvelles méthodes de gavage, il faut opposer une autre recherche qui soit son antithèse institutionnelle : la mise en place de réseaux éducatifs qui augmenteraient les chances d'apprendre, de partager, de s'intéresser;
- Il ne suffit pas de déscolariser les institutions du savoir, il faut aussi déscolariser l'ethos de la société.

Il revient sur ce dernier point en précisant que lorsqu'il parle de déscolarisation, il ne s'agit pas d'abolir l'école mais de la rendre moins institutionnelle et d'éviter des situations comme celle de l'Amérique Latine où l'instruction de masse a montré ses limites. D'après cette présentation que fait Illich, seule l'école et les enseignants, lesquels garantissent le monopole du savoir, sont des vecteurs capables de transmettre le savoir et favoriser ainsi l'insertion de toutes les classes sociales. Mais en fait, selon lui, cette méthode garantie des privilèges sur la caste et le système hiérarchique du pouvoir, laisse de côté certaines couches de la

population comme par exemple les personnes âgées ou celles vivant dans les zones reculées et dans les campagnes.

Illich pense au contraire que l'enseignement porteur de sens est celui informel, accidentel, casuel; celui permettant à l'individu de choisir ce qu'il souhaiterait étudier, car, l'école formel n'élimine pas la stratification sociale et n'est pas un élément central dans le problème de la pauvreté mais crée plutôt la pauvreté car comme il l'affirme : « *le fait d'accéder à certains postes uniquement par le fait de posséder des diplômes est une discrimination et devrait être abolit* »<sup>39</sup>. Pour Illich, en effet, il faudrait aussi donner la possibilité aux autres composantes de la société non instruite selon le système classique de pouvoir s'exprimer et aspirer ainsi à l'égalité. Le faisant, on parviendrait à éliminer la discrimination, qui, lorsqu'elle est présente devrait beaucoup plus l'être sur la base des compétences de chacun et non sur la base de son prédigéré. Il affirme donc que toute personne possédant des compétences en une spécialité pourrait l'enseigner. Cela permettrait d'arriver à la déscolarisation car, selon Illich, l'école serait le principal mécanisme de conservation social et de reproduction du système marchand et, le faisant, elle détacherait l'instruction du monde réel.

Arrivé à avoir une société déscolarisée signifierait ne plus avoir au sein de celle-ci des institutions autoritaires. On arriverait donc à une société de l'autogestion où les institutions seraient créées en fonction des besoins et en fonction de l'utilité personnelle et des centres de pouvoir. Pour Illich, la déscolarisation permettrait de modifier le modèle institutionnel et technologique afin qu'il fonctionne en faveur de l'individu et que ce dernier ne se retrouve pas opprimé par les institutions qu'il avait lui-même créé pour satisfaire ses besoins. Il propose donc une instruction qui tienne compte des capacités individuelles de chaque individu et soit plus fonctionnelle à la société, qui, à son tour serait plus libre.

---

<sup>39</sup> Ivan Illich, 1971, Une société sans école, éditions du Seuil Paris, PP 88 à 92. En fait Illich ne souhaite pas vraiment une société sans école, mais désire arriver à un changement radical de la structure de l'école telle qu'elle est conçue traditionnellement. C'est pour cela qu'il fait dans son œuvre cette proposition choc d'une société sans école. À bien y regarder, selon Illich, la société actuelle se présente exactement comme étant sans école. La proposition qu'il fait semble novatrice par rapport au contexte dans lequel il vivait.

L'école selon Ivan Illich, telle que conçue traditionnellement se base principalement sur trois composantes qui sont :

- La fréquence obligatoire,
- La ségrégation sur la base de l'âge des apprenants,
- La soumission des élèves aux personnes considérées comme professionnelles et qui détiennent le monopole de l'éducation.

Ce dernier point fait penser, que, selon l'auteur la scolarisation est basée sur des dogmes qui peuvent être représentés comme suit :

- Seuls les enseignants sont meilleurs dans la transmission des connaissances;
- L'école permet la libération des opprimés;
- L'école est une microsociété qui prépare l'insertion dans la vie sociale;
- Le savoir n'est autre qu'une série de contenus qui doit être transmis graduellement aux élèves – étudiants selon un canevas tracés par les experts.

Selon ces aspects qu'Illich souligne, nous nous rendons compte qu'il dénonce de manière virulente cette forme d'instruction.

Il faut dire qu'au début de sa carrière, le problème ne se posait pas pour lui, jusqu'au moment où, il rencontra de manière tout à fait fortuite, en 1958 à Porto Rico, Everett Reimer<sup>40</sup> lequel avec l'aide des enseignants américains lui firent noter leurs inquiétudes dues à la trajectoire que prenait les écoles publiques de leurs pays. Il affirma lui-même plus tard, parlant de Reimer, que : « *avant notre première rencontre à Porto Rico en 1958, il ne m'était jamais venu à l'idée de mettre en doute la nécessité de développer l'enseignement obligatoire. Or, c'est ensemble que commença de nous apparaître une vision différente de la réalité : le système scolaire*

---

<sup>40</sup> Everett W. Reimer, né en 1910 et mort en 1998, il un théoricien de l'éducation qui avec Illich ont été les précurseur d'une société sans école. Reimer est avec Illich, considéré justement comme précurseur de cette société sans école qui devrait améliorer les bases de la société. Mais, on pourrait objecter en disant que le changement dont il parle se limitera exclusivement à la société occidentale, et donc ne pourra pas toucher les autres parties du monde. Or, nous vivons aujourd'hui dans une société globale.

*obligatoire représente finalement pour la plupart des hommes une entrave au droit à l'instruction »*<sup>41</sup>. C'est à partir de ce moment qu'il commença à s'occuper du binôme scolarisation et éducation.

La scolarisation classique selon lui, renferme aujourd'hui une série de conceptions qui peuvent se résumer parfaitement en mythes : le premier est celui des valeurs institutionnalisées c'est-à-dire celui basé sur le principe selon lequel, la scolarisation permet toujours à l'individu d'avoir une marche en plus par rapport au non scolarisé et cela est visible grâce à l'obtention des diplômes; plus le diplôme est élevé, plus le scolarisé a de la valeur. Le second par contre est celui du mythe des valeurs étalonnées, c'est-à-dire quantifiables par le biais de la stratification que fait l'école par les diplômes, lesquels sont échelonnées. Il s'agit d'une classification hiérarchisée que les individus ont tendance à accepter. Le troisième mythe est celui des valeurs conditionnées c'est-à-dire celui qui crée en l'homme et en toute la société scolarisée un conditionnement qui présente le processus de scolarisation comme le seul permettant de pouvoir acquérir des connaissances et capable de transmettre le savoir. Le dernier mythe généré par l'école selon Illich est celui du progrès. C'est la seule voix qui permet à l'individu de pouvoir avoir le succès et le progrès et donc de pouvoir s'intégrer facilement dans la société par l'obtention des meilleurs emplois. Illich affirme d'ailleurs que c'est sur ce mythe que «... repose en grande partie le fonctionnement des sociétés de consommation, son maintien jouant un rôle important dans la régulation permanente»<sup>42</sup>. Voilà selon Illich, les mythes que le système de scolarisation créé dans la société et évidemment en les hommes. Alors, comme nous l'avons déjà signalé plus haut, il préconise

---

<sup>41</sup> Introduction d'I. Illich à son ouvrage, *Une société sans école*, Paris, Seuil, 1971, p. 7. Cette entrave à l'éducation se doit d'être levée, car pour Illich, ce sont ces entraves qui empêchent les hommes à apprendre librement et donc de choisir autonomement les modalités et les notions d'apprentissages dont ils auraient besoin. Toutefois, il faudrait absolument à notre avis structure bien que légèrement les structures d'enseignement/d'apprentissage.

<sup>42</sup> A.G. Kallenberg, I. Illich's deschooling Society. A study of the Literature, La Haye, Nuffic-CESO (document ronéotypé), 1973, p. 8. Il faut éliminer ces mythes qui ont comme objectifs d'automatiser l'apprenant, de le rendre fonctionnel à la société.

une conception nouvelle basée sur l'adoption d'un système permettant d'arriver à l'autonomie complète de l'apprenant.

### **3- Processus pour arriver à la déscolarisation**

Au contraire, pour Illich, tout système permettant à l'homme d'apprendre devrait en fait favoriser son autonomie; lequel devrait advenir absolument dans son environnement. Ce n'est qu'ainsi qu'il pourrait arriver à un véritable développement personnel qui, tout au contraire de ce qui advient dans le système classique d'instruction n'est pas mesurable. A bien y regarder on se rend vite compte qu'Illich propose un apprentissage autonome, un apprentissage autodidacte; un apprentissage qui puisse être porteur de valeurs dans la société. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'il affirme que : « ... *l'apprentissage est une chose plus qu'une activité. Une chose qui peut être accumulée et mesurée et qui permet aussi de mesurer la productivité de l'individu dans la société. Autrement dit, sa valeur sociale...* »<sup>43</sup>. C'est là à notre sens la véritable stratégie de déscolarisation que propose Illich, une déscolarisation basée sur la formation autonome des apprenants. Il avait déjà expérimenté cette méthode en Amérique Latine. La tentative étant bien évidemment de proposer une nouvelle organisation de la société selon les nécessités réelles de l'être humain et de limiter les conséquences de la scolarisation sur la société. Le but ultime d'Illich est bien sûr, arrivé à avoir un système d'instruction donnant à tous et à tout moment un accès aux ressources d'instruction existantes, facilitant la rencontre entre ceux qui souhaiteraient apprendre et ceux qui souhaiteraient partager les connaissances et enfin, permettre à tous de pouvoir exposer leurs idées, innovantes ou non. C'est ainsi qu'on pourrait selon lui arriver à faire fonctionner cette nouvelle forme d'instruction et dépasser celle préconisée par l'instruction classique.

---

<sup>43</sup> A.G. Kallenberg, 1973, *I. Illich's deschooling Society. A study of the Literature*, La Haye, Nuffic-CESO (document ronéotypé), p.18. Bien que d'accord en partie avec l'auteur, il nous est important de signaler que tous les apprentissages ne peuvent pas être quantifiés comme il le souligne. La preuve est que tous les apprentissages qui se font au cours de la vie de l'homme ou lors des apprentissages formels ne peuvent pas être quantifiés comme il le pense.

Toutefois, Illich sais très bien qu'il est nécessaire de créer un système d'échanges d'informations et de connaissances.

#### **4- Comment arriver au partage des connaissances?**

Pour arriver à un partage des ressources qui favoriseraient la connaissance, Illich pense qu'il serait nécessaire d'adopter trois critères fondamentaux :

- ❖ Le premier pourrait avoir comme missions donner accès aux objets éducatifs. Celui-ci en réalité est constitué d'éléments comme les bibliothèques, les laboratoires, les salles de spectacle, les usines, bref, l'environnement dans lequel vit l'individu. Ce premier élément favoriserait beaucoup plus l'apprentissage formel.
- ❖ Le second serait une espèce de banque de données de connaissances, c'est-à-dire un lieu où les personnes désirant partager leurs savoirs pourraient s'y retrouver et, qui désire obtenir des connaissances en un domaine précis, pourrait simplement contacter la personne désireuse de transmettre ces connaissances-là.
- ❖ Le troisième, soutient pleinement le second, car consisterait en la création d'un réseau d'apprentissage qui permettrait à toute personne souhaitant acquérir certaines connaissances de se rapprocher d'un compagnon afin qu'ils cheminent ensemble.

Enfin, afin de parfaire son système, Illich propose la constitution d'un service de référence qui serait constitué d'éducateurs professionnels ou autres, lesquels, mettraient à disposition leurs adresses dans le but d'être contacté à tout moment.

Ce système selon Illich intégrerait tous les facteurs de la société et permettrait ainsi à tous de pouvoir s'y intégrer de manière autonome. Toutefois, nous pouvons dire que s'il est vrai que la pensée d'Illich est innovante, ses propositions sont beaucoup plus le fruit de son érudit et que ce modèle qu'il propose n'a pas été vraiment mis en application, force est de constater qu'aujourd'hui plusieurs chercheurs font recours à ce modèle. Ce par exemple, à travers la création des blogs de partage, la création de cercles de réflexions qui sont en fait des réseaux de personnes désirant s'échanger des connaissances et savoir-faire, l'augmentation des réseaux de partage d'expériences. Pour finir, force est de constater que

la plus grande application de cette pensée se retrouve dans l'apprentissage des adultes et surtout dans ce qui est appelé de nos jours l'éducation non formelle. Toutefois, il faudrait absolument signaler que l'éducation non formelle, celle conduisant à l'autonomie, a aussi été le champ de bataille d'autres chercheurs comme le brésilien Paulo Freire.

## **B- Paulo Freire, précurseur de la pédagogie des opprimés**

### **1- Vie et pensée de Paulo Freire**

Paulo Reglus Neves Freire naquit le 19 septembre 1921 à Recife, au Brésil dans l'État de Pernambouco. Ses parents, le père militaire fortement influencé par le monde spirituel et la mère catholique étaient de fervents pieux. Ils apprirent à ce connaître dans un climat de dialogue et de tolérance. Dès sa plus tendre enfance, Freire observa attentivement l'éducation de son père. Ce dernier, bien que toujours disposé à dialoguer avec ses enfants les éduqua néanmoins avec autorité et compréhension. Tout comme ses frères, avant même d'aller à l'école, son père lui appris l'alphabet à l'aide d'un morceau de bois en dessinant dans le sable les mots tirés de l'univers culturel de l'enfant. Il divisait ensuite ces mots en syllabes et les regroupait de manière à constituer des mots nouveaux. Au cours de ses années d'études primaires, sa famille elle aussi connu la grave crise économique des années 1928 – 1932. C'est à cause de ces difficultés financières qu'en 1929, que toute la famille se transféra dans la ville de Jaboatão où, Freire fit ses études secondaires. Après ces dernières, il s'inscrivit à la faculté de Droit et contemporanément se dédia à l'enseignement du portugais et lu les œuvres de Jacques Maritain et de Mounier. Il obtint quelques années plus tard la licence en Droit à l'Université de Pernambouco. En 1944, il épousa Elza Maria Oliveira, une enseignante qui, eu beaucoup d'influence sur lui, car c'est elle qui le poussa à s'occuper de l'éducation abandonnant ainsi la riche et prometteuse carrière d'avocat.

Dès 1946, porté par sa nouvelle passion en éducation, il travaillera comme chargé de cours en pédagogie à l'Université de Recife; ensuite, il sera également employé auprès du département Éducation et Culture de Pernambouco comme directeur et plus tard comme

coordinateur. C'est justement à ce moment précis de sa vie qu'il commença ses expériences éducatives et qu'émergea doucement la méthode d'alphabétisation des adultes. Avec l'aide du Mouvement de Culture populaire de Recife, il développa sa méthode d'alphabétisation; d'ailleurs, en 1959, il discuta sa thèse de doctorat sur l'éducation des adultes et des illettrés. À cette occasion, il profita pour mieux présenter sa méthode d'alphabétisation de ces derniers.

Il faut noter que lors de ces années, Freire réussit à alphabétiser plus de 250 adultes (on parle de 300) en l'espace d'un mois et demie en appliquant la méthode qu'il avait mise au point. Pour cette raison, à partir de 1962, le Gouvernement Fédéral lui demanda d'étendre cette action éducative sur l'ensemble du territoire brésilien. Cette action s'interrompt brusquement en 1964 à cause du coup d'état fomenté par les militaires. Le nouveau régime militaire en place, l'arrêta pendant soixante-quinze jours l'accusant d'être un révolutionnaire et un ignorant, il interrompit aussi le vaste programme d'alphabétisation du pays qu'il avait débuté. Après cette brève parenthèse en prison, il est contraint à s'exiler au Chili où il passera quatre années (1964-1969) et y mettra en œuvre le Programme d'alphabétisation pour l'Unesco. Lors de cet exil chilien, il travailla également comme professeur à l'Université de Santiago; c'est justement pendant cette période qu'il publia son œuvre *L'éducation comme pratique de la liberté*, dans laquelle il relatait et présentait les expériences réalisées au Brésil; il publia aussi lors de cet exil *La pédagogie des opprimés*, œuvre qui devait contribuer à le rendre fameux dans le monde entier. Ces deux œuvres et surtout la méthode qui y est exposée seront les points de référence des programmes d'alphabétisation mis en pratique au Chili. A la fin de la parenthèse chilienne, il se transféra aux États Unis d'Amérique où il travailla auprès de l'Université d'Harvard comme professeur invité. Cette parenthèse ne dura que dix mois car, en 1970, il s'installa à Genève où il travailla pendant presque une décennie au sein du Conseil œcuménique des Églises. Il participa aussi à plusieurs programmes d'éducation pour les adultes mis en œuvre dans plusieurs pays africains comme le Mozambique et latino-américain comme le Nicaragua. En 1980, il retourna au Brésil afin de mettre son savoir au service de son pays.

Il faut dire que cela fut possible par le fait qu'un nouveau régime plus libéral venait de s'installer au pouvoir. Après dix-sept ans d'exil forcé, il s'installa définitivement à Sao Paulo où il continua à développer et appliquer sa théorie pédagogique. En 1986, un an avant qu'il n'épouse l'historienne de la culture Ana Maria Araújo, lui fut attribué le prix de l'Unesco pour l'Éducation. Il s'engagea aussi politiquement et fonda le parti travailliste aux côtés de l'ancien président Lula. Cela ne lui empêcha pas pour autant de continuer ses recherches en pédagogie. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'en 1997, un an avant sa mort, que lui fut conféré le grade de docteur honoris causa de l'Université allemande Carl Von Ossietzky. Il s'éteint le 3 mai 1997 au Brésil. Mais, nous pouvons dire qu'il a marqué de manière considérable tout le XX siècle en créant et en appliquant un système de techniques éducatives pouvant s'appliquer à tous les niveaux de l'éducation formelle et non formelle. Le lev-motif de Paulo Freire à chaque fois était bien évidemment accélérer le processus d'alphabétisation des populations opprimés afin qu'ils arrivent à une prise de conscience et à une totale libération. La prise de conscience est donc chez Freire un canevas important pour arriver à une action transformatrice. Dans l'optique d'arriver à réaliser cette tâche, il se base sur une analyse marxiste des relations existantes entre les différents groupes humains ; tout en soulignant bien sur l'éthique humaine. C'est sur cette base qu'il compte justement amener les personnes opprimées à la conscientisation et à la libération. Pour le faire, Freire présente cette méthode sous quatre grands axes: tout d'abord, il présente les raisons qui l'ont amené à penser à une pédagogie qu'il dédie aux personnes opprimés, par la suite il présente pourquoi à ses yeux, l'instruction classique ne peut conduire à la libération et enfin, il met le dialogue contrairement à l'anti dialogue, au centre de tout processus de libération.

## **2- Les raisons d'une pédagogie des opprimés**

Paulo Freire s'est très tôt rapproché des personnes en difficultés, des personnes considérées comme analphabètes ; c'est-à-dire celles ne sachant ni lire et écrire mais parfois en

possession d'excellentes qualités artisanales donc porteuses d'un savoir-faire que difficilement les enseignants auraient pu leur transmettre. Malheureusement, ces personnes sont considérées dans la société comme des sous-hommes, des personnes presque sans valeurs se trouvant dans une situation qui sera toujours la même ; elles seront toujours classées aux yeux de l'opinion publique au bas de l'échelle sociale. Ces personnes sont considérées par Freire comme étant les opprimés.

#### **a- Caractéristiques de l'opprimé**

L'opprimé selon Freire est une personne qui n'est et ne se sent pas respecté dans l'environnement social dans lequel il se trouve. Il peut être même, selon Freire, porteur d'une double personnalité, car, pour ressentir la situation d'oppression, il a dans un premier temps accepté en lui l'opresseur. Ce dernier à ses yeux représente l'idéal, le modèle qu'il voudrait et devrait atteindre. Le faisant, il justifie et rend légitime le comportement de l'opresseur.

Rentrant dans cette dynamique d'admiration de l'autre, l'opprimé se déprécie lui-même car, aucune de ses compétences n'est importante à ses yeux. Son seul et unique modèle c'est l'opresseur qu'il apprécie et finit même dans certains cas par idolâtrer. Il se définit par rapport à l'opresseur et ne pense à aucune action capable de le faire sortir de cette situation. Il ne pense en aucun moment à devenir autonome. Il accepte avec résignation le statu quo existant. Dans cette condition, la liberté et l'autonomie ne sont pas des concepts qu'il prend en considération. Il s'agit là selon Paulo Freire d'un être humain complètement déshumanisé. Et, la violence avec laquelle il est déshumanisé est si forte qu'il ne se considère vraiment plus comme un homme. Cette situation, Freire la décrit à la page 28 de la *Pédagogie des opprimés* lorsqu'il affirme : « la violence des oppresseurs qui les déshumanise, instaure une autre vocation celle de moins être »<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> Paulo Freire, 2002, *La pédagogia degli oppressi*, EgA Editore, Torino P 28. C'est l'œuvre qui rend Freire populaire dans le monde entier. Dans celle-ci, il, présente l'opprimé comme un sous être, comme dénué de

Quelques fois, l'opprimé se retrouve à transférer cette violence qu'il subit sur sa propre famille devenant lui-même à leurs yeux l'opresseur. Cependant, comme l'affirme Freire, les opprimés ont une tâche primordiale qu'ils doivent accomplir : « *La grande tâche humaniste et historique des opprimés est se libérer eux-mêmes et libérer les oppresseurs*<sup>45</sup> ». Mais, avant d'arriver à cet idéal permettant la conscientisation, la libération et l'autonomie, il incombe d'abord de définir qui est l'opresseur.

### **b- Caractéristiques de l'opresseur**

De manière assez simple, on pourrait définir l'opresseur comme la personne qui opprime; la personne qui de par sa classe sociale et surtout son statut et son niveau de vie fait tout, afin que, la répartition de la société en classes sociales puissent perdurer. Cette répartition permet de maintenir toutes ses composantes dans une situation pratiquement inimmuable. L'oppression selon Freire peut se manifester de deux façons distinctes : L'oppression consciente, dans ce cas-ci, les oppresseurs font tout pour respecter et faire perdurer la situation existante ; dans le second cas, l'oppression inconsciente, celle qui se déroule sans que l'opresseur se rende compte de la situation. Celle-ci est simplement générée par le fait que de par son rang, il se retrouve dans une situation d'oppression préexistante. Il continue donc à respecter la situation d'injustice qui est à la base de la déshumanisation de certains êtres et, utilise tous les stratagèmes afin que cette situation d'injustice envers les damnés de la terre comme les désignés Fanon, demeure.

---

toute personnalité. Il n'est en aucun moment considéré comme porteur d'une identité et d'une culture qui lui est propre. C'est un être sans droits et sans raison.

<sup>45</sup> Paulo Freire, 2002, *La pédagogia degli oppressi*, EgA Editore, Torino P 29. C'est un double phénomène qui devrait amener les opprimés, c'est-dire ceux considérés comme des sous hommes à se libérer et à libérer selon la même dynamique. C'est une double action qui doit absolument à notre avis être appliquée à la pédagogie postcoloniale, qui se doit d'éviter que les colonisés se trouvent dans la même posture que l'ex colonisateur et qu'ils perdent toute humanité.

Toutefois, le fait le plus saillant de cette situation est que l'opresseur se considère toujours comme ayant atteint un degré d'humanité supérieur par rapport aux autres composantes de la société. Il se considère comme faisant partie d'un groupe d'élite détenteur de ce savoir dont ils peuvent tout seul transmettre.

Cependant, cette situation ne saurait perdurer éternellement car, comme l'affirme Freire, il s'agit d'une situation favorisant la déshumanisation de l'homme, et, ce triste processus se doit d'être inversé. Il ne s'agit pas d'une situation qui devrait être considérée comme fataliste car elle peut être renversée si certains préalables sont remplis.

### **c- Comment sortir de la situation d'oppression ?**

Comme l'affirme Paulo Freire lui-même, la situation d'oppression conduit oppresseur et opprimé à se retrouver dans une situation de déshumanisation, toutefois, cette situation n'est pas définitive, c'est un processus qui peut être changé ou mieux inversé. Pour le faire, Freire note l'importance d'une action pédagogique laquelle doit amener les parties prenantes à faire une analyse d'eux-mêmes et du monde afin d'arriver à une conscientisation entraînant leur libération et la transformation du monde. Nous constatons donc que pour y parvenir Freire lie de manière subtile l'action pédagogique et la transformation du monde. Pour Freire, il n'existe pas de méthode pédagogique neutre et toute pratique d'instruction conduit soit à la libération, soit à l'aliénation et ce à cause du rapport qu'elle instaure entre l'enseignant et l'enseigné.

L'importance de la pédagogie pour Freire est primordiale car à différence du processus classique présentant un enseignant porteur de connaissances et un enseigné, Freire présente plutôt un processus qui dès les prémices met au centre l'opprimé. Il s'agit pour reprendre ses propres mots d'une pédagogie qui « ...doit être forgée avec lui et non pour lui... »<sup>46</sup>. Le

---

<sup>46</sup> Paulo Freire, 2002, *La pédagogie degli oppressi*, EgA Editore, Torino P 30. Il s'agit d'une pédagogie qui doit être construite avec l'opprimé. Une pédagogie où ce dernier ne sera plus simplement un acteur passif, mais

faisant, il se sent entièrement partie intégrante du processus. Prend connaissance des problèmes, ce qui, l'amène rapidement à prendre conscience. C'est le début de son humanisation, celle-là qui pourra le conduire à une transformation du monde. Ce processus est valable autant bien pour l'opprimé que pour l'opprimeur, car, comme nous l'avons présenté un peu plus haut, la situation de déshumanisation existe et perdure sous l'action de ces deux parties. De manière plus concrète comme le précise Freire, il ne s'agit pas d'inverser la situation actuelle, c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas de transformer l'opprimé en oppresseur et vice-versa mais plutôt d'arriver à la transformation des relations existantes entre eux. Si on reste dans la première logique c'est-à-dire celle de transformation de l'opprimé en oppresseur, on obtiendra simplement une inversion des rôles tandis qu'en réalité ce qui compte c'est de modifier le type de relation qu'opprimé et oppresseur entretiennent.

Une nouvelle relation qui aura le mérite d'instaurer un nouveau rapport qui vient briser la monotonie par rapport à ce qui était fait au quotidien. Cependant, Freire précise bien qu'une action de libération ne peut utiliser les mêmes méthodes que l'action d'oppression car le faisant on tomberait dans un nouveau cycle d'oppression. Donc il s'agit d'une action commune entre oppresseur et opprimés. Ces derniers jouant un rôle primordial pour arriver au dépassement de la situation préexistante. La situation qui naîtra de ce dépassement conduit bien sur déjà à la naissance d'un être nouveau et, ce sont les opprimés, qui se doivent de créer ce nouvel être parce que s'étant longtemps trouvés dans la situation déshumanisante et dévalorisante, ils peuvent aspirer à la création de quelque chose de nouveau. Afin que cela advienne, comme l'affirme Freire, il faudrait d'abord instaurer un

---

aussi un acteur actif prenant part considérablement à l'action à mener. Car, c'est cette participation qui l'emmène à se sentir partie prenante du processus. La pédagogie postcoloniale s'inspire amplement de cette conception de Freire, pour placer le colonisé, ou pour utiliser les termes d'E Saïd, du subalterne au centre du processus d'apprentissage.

dialogue entre toutes les composantes. C'est ce qu'il appelle une action ou mieux encore une relation dialogique.

Le dépassement selon la méthode de Freire ne pourrait advenir qu'à partir d'une prise de conscience personnelle qui permettrait évidemment une analyse critique de la réalité et de sa propre situation dans cette réalité. Freire appelle ce procédé un travail *d'insertion critique dans la réalité*.

L'insertion critique dans la réalité permet une compréhension à la fois subjective (car c'est le sujet lui-même qui comprend) et objective (le sujet comprend et intervient sur la réalité). Cette action permet une nouvelle fois à Freire de démontrer que l'acte pédagogique dans ce cas doit partir de la réalité de la personne à instruire et par la suite, elle doit l'accompagner afin qu'il arrive à une analyse et à un engagement personnel. Nous constatons donc que le processus de transformation nécessite évidemment la prise de conscience de l'opprimé. Cependant comme Freire l'affirme lui-même, le socle de cette libération passe par une action dialogique et comme nous le savons bien, il ne peut y avoir dialogue que si deux ou plusieurs composantes sont en relation. En fait, nous remarquons que Freire nous amène à comprendre et prendre conscience qu'il ne peut avoir une transformation réelle avec une seule partie. Donc, celle-ci nécessite contemporanément la participation active et libre de l'opprimé au même titre que celle de celui qui a accompagné l'opprimé. C'est seulement par le biais de ces composantes qu'on pourrait arriver à une action libératrice laquelle, comme le précise José Luiz Fiore<sup>47</sup>, comporte nécessairement la prise de conscience et l'acte de volonté qui se prolongent et s'insèrent de manière continue dans l'histoire.

Freire amène tout doucement oppresseurs et opprimés à se rendre compte qu'on peut libérer les hommes sans la présence de l'enseigné et de l'enseignant. C'est d'ailleurs pour

---

<sup>47</sup> José Luis Fiori: Professeur d'économie à l'Université du de Rio de Janeiro au Brésil, il s'est occupé de lutter contre la crise des années 80 au Brésil. Il a été coordinateur de plusieurs projets en Amérique Latine et en Europe parmi lesquels celui de la Recherche Internationale en matière d'édition dans le domaine de l'économie internationale.

cela qu'il affirme à la page 42 de la *Pédagogie des opprimés* : «*Personne ne libère autrui, personne ne se libère seul, les Hommes se libèrent ensemble...par la médiation de leur action sur le monde.* ». Comme nous le constatons, une fois de plus, Freire démontre que le processus de transformation de la société dont il parle est forcément le fruit de plusieurs ou d'un groupe de personnes. Il s'agit d'une transformation qui se fait par le biais d'une nouvelle conception de l'instruction.

#### **d- La nouvelle pratique instructive**

Avant de proposer la nouvelle pratique de l'instruction que prône sa méthode, Freire analyse d'abord le système d'instruction classique, c'est-à-dire celui existant. Il démontre comment le système d'instruction que nous appelons ici classique, est un système dans lequel le rapport existant entre l'enseignant et l'enseigné est fondamentalement de caractère narratif consistant uniquement en la transmission de notions. Le principe fondateur de cet enseignement est donc la narration. Dans le système d'instruction classique, l'enseignant est le dépositaire de tous les savoirs ; lesquels doivent être transmis aux enseignés qui écoutent et enregistrent de manière passive. Par conséquent. Ce modèle d'instruction se basant sur la narration dans la transmission des contenus ne peut conduire l'homme à aucune action transformatrice car, l'enseigné mémorise simplement les concepts transmis sans jamais chercher à comprendre leurs sens mieux encore plus leurs significations. Cette méthode pédagogique est exactement celle pratiquée par les groupes dominants dans des situations d'oppression.

Cette conception pédagogique de l'instruction est qualifiée par Freire comme étant bancaire. Elle contribue à faire perdurer l'inertie dans la pratique instructive dans laquelle l'enseigné est un sujet abstrait qui écoute passivement l'enseignant qui transmet les connaissances qu'il est censé faire siennes. Il les mémorise sans jamais semblé être concerné parce que ne reflétant ni sa réalité, ni celle de la société dans laquelle il évolue. Dans ce système, l'enseigné est comme un vase vide qui, pour être meilleur, se doit de mémoriser et bien reproduire les

notions et concepts qui lui sont transmis par l'enseignant, seul dépositaire du savoir. De cette façon comme le souligne Freire, l'instruction devient simplement « ...l'acte de déposer dans lequel les enseignés reçoivent et les enseignants déposent. »<sup>48</sup>. Il s'agit d'une pratique qui n'éveille pas le sens critique de l'enseigné. Elle ne lui permet aucunement de s'interroger sur le sens des notions qu'il mémorise. Freire relève comment cette pratique ne permet ni créativité, ni transformation et donc pas de savoir. Cela rend passifs les enseignés ; et, comme nous l'avons déjà souligné ne développe pas sa conscience critique et ne permet pas d'avoir un savoir constructeur. Ce modèle d'instruction est basé sur certains principes que Freire dégage à la page 59 de la *Pédagogie des opprimés* et présente comme suit :

- L'enseignant éduque, les éduqués sont éduqués ;
- L'enseignant sait, les enseignés ne savent pas ;
- L'enseignant pense, les enseignés sont pensés ;
- L'enseignant parle, les enseignés écoutent passivement ;
- L'enseignant crée la discipline, les enseignés sont disciplinés ;
- L'enseignant choisit et prescrit son choix ; les enseignants le respecte ;
- L'enseignant agit ; les enseignés ont l'illusion d'agir dans l'action de l'enseignant ;
- L'enseignant choisit le contenu ; les enseignés, n'ayant jamais été écoutés dans ce choix, s'y adaptent ;
- L'enseignant identifie l'autorité du savoir par le biais de son autorité fonctionnelle qu'il impose comme forme d'antagonisme à la liberté des enseignés ; ceux-ci doivent s'adapter à ces choix ;
- L'enseignant est le sujet du processus ; les enseignés de purs objets.

---

<sup>48</sup> Paulo Freire, 2002, *La pedagogia degli oppressi*, EgA Editore, Torino P 58. Cette conception de l'apprentissage doit être dépassée, car, l'apprenant doit aussi et d'abord collaborer afin de trouver les réponses aux questions qu'il se pose. Cette conception, est amplement reprise par la pédagogie postcoloniale lorsqu'elle confronte l'apprenant à la situation problème de départ qui doit l'amener à trouver tout seul les réponses aux interrogations qu'ils se posent. C'est d'ailleurs à notre avis, la condition sine qua non qui permettrait, dans un premier temps le début de l'affranchissement du subalterne.

Ces principes de base, aux yeux de Freire sont les caractéristiques fonctionnelles du modèle d'instruction classique ; lequel ne favorise pas la prise de conscience de l'individu. Dans ce modèle, l'enseignant est celui qui est détenteur du savoir, c'est à lui de transmettre le savoir aux enseignés. Seulement, ce savoir n'a pas été réellement testé, donc, n'a pas fait objet d'expérience ; il s'agit simplement d'un savoir qui a été narré et que l'enseignant transmettra aux enseignés également à travers la narration. Afin de donner plus d'autonomie aux différentes composantes du processus d'enseignement, Freire propose de dépasser cette conception et arriver à une éducation libératrice ; celle qui permettra aux enseignés/oppressés de ne plus se sentir comme étant à *l'intérieur* de l'enseignant ; d'être finalement libres et autonomes.

#### **e- L'instruction libératrice**

L'instruction que Freire propose ne considère pas les hommes comme des personnes (*sceaux*) *vides* que les enseignants doivent *remplir* de connaissances. Elle se base comme il le souligne à la page 67 de la *Pédagogie des opprimés*, sur la conception des hommes comme étant des corps conscients et sur la conscience comme étant en rapport intentionnel avec le monde. Elle dote l'homme d'une conscience critique lui permettant de s'interroger sur le monde qui l'entoure. Grâce à cette action, Freire pense pouvoir arriver à une « ...*scission dans laquelle la conscience est conscience de la conscience* ». <sup>49</sup> C'est-à-dire une instruction libératrice qui n'est plus simplement dépositaire, à narrer ou à transférer mais qui devient

---

<sup>49</sup> Paulo Freire, 2002, *La pedagogia degli oppressi*, EgA Editore, Torino P 69. Autrement dit, l'homme doit grâce à ce processus prendre conscience, et cette prise de conscience, doit l'amener à faire comprendre aux autres et plus particulièrement aux oppresseurs que le processus de non reconnaissance de l'autre dans lequel ils sont englués depuis des années a comme finalité l'asservissement de l'autre. En fait, il se doit de les amener à prendre conscience tout en prenant conscience lui-même du danger qu'il encoure s'il venait à se comporter exactement comme les ex-oppresseurs. Cette triple action est reprise par la pédagogie postcoloniale qui cherche à emmener l'ex-colonisateur à se libérer tout en prenant garde de tomber dans les mêmes travers que l'ex-colonisateur.

un acte de conscience. Il s'agit d'une instruction qui établit une relation entre deux sujets qui s'instruisent mutuellement dans l'analyse de la réalité et du monde. Le faisant, elle détruit l'opposition existante préalablement entre enseignant et enseigné.

Dans cette nouvelle optique, chacune des deux parties devient alors enseignant et enseigné ; il y a une inversion constante des rôles, mais le plus important c'est que chacun se trouve dans la disposition d'accepter cette inversion de rôle, car, comme le précise Freire: « *Personne n'est l'éducateur de quiconque, personne ne s'éduque lui-même, seuls les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde.* »<sup>50</sup>. En effet, comme le démontre Freire, lorsque cette relation est instaurée, on se rend compte que l'objet de la connaissance devient un objet de médiation ou mieux encore un intermédiaire entre les sujets.

Toutefois, il faudrait signaler que le moteur même de la transformation que prône la méthode de Freire est le Dialogue. C'est lui en fait qui permet de mettre en relation l'enseigné et l'enseignant. C'est lui qui permet le dépassement de la situation d'oppression et d'arriver à un stade où il n'y a plus d'enseignant et d'enseigné mais plutôt un stade où s'établit une nouvelle relation dans laquelle, l'enseignant n'est pas uniquement celui qui enseigne mais aussi, celui qui, lors de son enseignement est enseigné par le dialogue qu'il instaure avec l'enseigné, qui, au même moment où il reçoit des enseignements, enseigne aussi. Les deux deviennent alors parties prenantes du processus grâce auquel ils grandissent ensemble sans qu'existe le sentiment d'autorité. Cette pratique instructive fondée sur le dualisme distingue deux moments dans l'action de l'enseignant. Le premier dans lequel il

---

<sup>50</sup>Paulo Freire, 2002, *La pedagogia degli oppressi*, EgA Editore, Torino P 69. Le faisant, il affirme que l'homme vit dans une société et qu'il a besoin de la reconnaissance et de l'existence de l'autre pour se sentir comme faisant partie d'une communauté. Et, dans cette communauté, il doit comprendre comme l'affirme la pédagogie postcoloniale qu'il ne peut s'instruire tout seul. D'ailleurs, cette dernière s'appuie amplement sur le système traditionnel de transmission des connaissances dans le processus d'apprentissage. Démontrant ainsi que la transmission des connaissances est un processus collectif.

réalise un acte de connaissance face à l'objet connu et le second lorsque face à l'enseigné il narre ou mieux encore disserte sur l'objet sur lequel il a réalisé son acte de connaissance.

#### **f- L'importance du dialogue comme pratique de la liberté**

Comme nous l'avons constaté ci-haut, Paulo Freire considère le dialogue comme la base de l'instruction. Il précise aussi que l'homme est mu par le dialogue, lequel permet de communiquer. Le dialogue se base sur l'échange de paroles. En fait, Freire va même plus loin, il identifie l'homme à la parole et cette dernière permet le dialogue. Il précise également que la parole est quelque chose de plus simple ; c'est-à-dire un instrument permettant la réalisation du dialogue. Ce dernier est une exigence existentielle car selon Freire, elle permet une bonne organisation des relations entre les hommes et comme l'avait démontré déjà la dialectique hégélienne à laquelle Freire a recours ici, il permet de mettre en évidence la reconnaissance de l'humanité de l'homme par autrui.

La parole est la base du dialogue et permet aux hommes d'établir une relation dialogique entre eux ; donc, elle établit un double rôle, une double action transformatrice et d'action. Pour Freire, parler c'est déjà amorcer une transformation du monde, à cet effet, il affirme à la page 77 de la Pédagogie des opprimés qu'il « *n'existe pas de parole authentique qui ne soit pas praxis. Donc, prononcer la parole authentique signifie transformer le monde* ». En fait, chaque parole prononcée a une implication sur les hommes qui nous entourent et sur la société dans laquelle nous vivons. Il est vrai qu'elle peut être un simple bavardage, mais même dans ce cas, ses répercussions existent ; c'est pour cette raison que la réflexion est importante avant même de commencer à dialoguer avec les semblables. Le dialogue est important car il permet la socialisation des hommes. C'est lui qui leur permet de à chacun de communiquer. D'ailleurs Freire affirme : « *...personne ne peut prononcer une parole véritable tout seul et*

*personne ne peut imposer aux autres sa parole en refusant la leur.* »<sup>51</sup>. Ainsi, dialoguer implique la reconnaissance de l'autre et nécessite respect, humilité et écoute; c'est pour ça qu'il note aussi qu'il n'existe pas de dialogue sans amour profond pour le monde et pour les hommes. Cette prédisposition se trouve évidemment dans la méthode pédagogique de Freire. Ce dernier reconnaît d'ailleurs par le biais de cette méthode que le dialogue est l'unique possibilité de trouver une solution aux conflits dans le respect et la liberté humaine.

Nous nous rendons compte que la pédagogie de Freire fait appel à la méthode dialectique et au dialogue ; lesquels sont essentiels dans la réalisation d'une communication véritable. Pour lui, le dialogue a toujours un objectif bien précis. Il permet aux hommes de s'interroger sur le monde.

Le dialogue tel que présenté par Freire occupe une place de choix dans la conception d'une pédagogie libératrice des capacités de l'homme. Ce dialogue commence lorsque l'enseigné/enseignant s'interroge sur le contenu de de son enseignement/apprentissage. Il s'agit donc d'une action impliquant à la fois toutes les composantes de l'action d'instruction. Une instruction qui se fait non plus du sujet A au sujet B, mais par le sujet A avec le sujet B. La relation qui s'inscrit entre les deux composantes est importante et doit nécessairement se baser sur le respect et l'humilité car, comme il le précise la relation qui naît entre les composantes du dialogue est fondamentale pour une bonne instruction, tout comme le contenu du programme. En fait, le dialogue en amont permettrait d'avoir une vision complète de la réalité dans laquelle les personnes bénéficiaires de son contenu vivent.

---

<sup>51</sup> Paulo Freire, 2002, *La pedagogia degli oppressi*, EgA Editore, Torino P 78. En fait, Freire démontre une fois de plus que personne n'a le monopole de la connaissance et que celle-ci pour être considérée comme véridique doit recevoir l'approbation de la communauté dans laquelle elle est prononcée. Par conséquent, nul ne doit imposer sa volonté tout en annihilant celle de l'autre. Si c'est le cas, sa vérité ne sera jamais acceptée et donc ne recevra pas l'aval de la communauté dans laquelle elle vit. En fait, il démontre simplement que la reconnaissance de l'autre et l'acceptation de sa liberté et son autonomie est la clé de voute permettant de vivre en harmonie.

Dans cette méthode pédagogique que propose Freire, on se rend rapidement compte que la vérité n'est plus l'apanage d'une seule personne (l'enseignant), mais qu'elle naît du dialogue constructeur entre l'enseignant et l'enseigné ; entre l'opprimeur et l'opprimé. Il s'agit d'une méthode qui donne la voix à toutes les composantes du monde, opprimé comme oppresseurs. Le faisant, Freire confirme qu'il s'agit d'une action libératrice qui naît de la rencontre entre des personnes qui s'écoutent et se respectent ; des personnes libres et autonomes. C'est cela qui rend une fois de plus le dialogue une praxis. C'est aussi une pédagogie qui amène chacun à s'interroger ; nous pouvons même dire que c'est une pédagogie du questionnement qui permet aux hommes de s'interroger tous ensemble sur le monde autour d'eux dans le but de trouver des solutions concrètes à leurs difficultés et d'écrire l'histoire.

Pour Freire, cette pédagogie basée sur le dialogue, donc dialogique est une praxis, car, elle considère les autres comme autonomes, porteurs et producteurs de connaissances. Toute personne devient donc membre faisant partie du processus de création du monde, de création d'histoire et de production sociale. Cette pratique est encore plus accentuée lorsqu'elle a pour finalité la libération de l'homme, l'émancipation humaine. Cette praxis pour Freire a comme objectif premier une auto conscientisation des hommes.

L'importance est donc donnée à l'action dialogique c'est-à-dire cette action permettant de dépasser la situation d'oppression et arriver à une libération de chaque être humain. Il précise clairement que le revers de la médaille de l'action dialogique est la situation de non dialogue qui conduit à une action anti-dialogique. Cette action anti-dialogique est typiquement celle des oppresseurs, c'est l'action menée par les oppresseurs sur les opprimés, celle consistant à ne reconnaître à l'opprimé aucune forme de culture, de connaissance ou de parole. Celle consistant à faire vivre l'opprimé dans un monde d'illusion, un monde cyclique où il pense vivre de manière autonome ; mais en réalité il est simplement manipulé par l'opprimeur. C'est justement cette action que Freire essaye de

combattre en revisitant le dialogue et arrivant à l'action dialogique, le seul permettant d'arriver à une libération et à une autonomie réelle.

Toute la pédagogie de Freire a comme objectif ultime la libération du peuple. L'objectif est celui d'amener la ou les personnes qui étaient opprimés à un stade de libération. Mais, comme il l'a affirmé lui-même, cette libération des opprimés ne se fait pas en opposant opprimés à l'opresseur, bien au contraire à travers le dialogue, à travers une action dialogique lui permettant de reconnaître et d'accepter l'autre avec ses connaissances, ses acquis, sa culture, ses compétences. Cette procédure introduit lentement un procédé commun de construction de connaissance, car comme présenté plus haut, chacun est porteur de connaissances et celles-ci peuvent évidemment être transmises et partagées. C'est là justement la pratique coopérative qui anime la pensée de Freire.

La coopération active entre sujets permet d'arriver à la libération. Cela advient par le biais d'une acceptation et d'une reconnaissance mutuelle. C'est cette dernière qui permet d'apprécier l'autre dans toute son étendue, même les masses populaires, car comme Freire l'affirme : « *Nous sommes convaincus que le dialogue avec les masses populaires est une exigence radicale de chaque révolution authentique* »<sup>52</sup>. Cela permet d'arriver à une synthèse et à une reconnaissance de deux ou plusieurs sujets. Arrivé à ce stade, aucun être n'a plus l'impression de se sentir opprimé, dévalorisé et diminué par un autre : enseignant ou oppresseur. Les ex-opprimés alors autonomes et libres peuvent dans leur élan de reconnaissance mutuelle arrivés à créer ensemble une nouvelle culture : libre, sans imposition, car, c'est le fruit de la pensée de sujets qui ne se sentent plus au-dessus (l'opresseur/enseignant) ou à l'intérieur de (opprimés/enseignés) comme des étrangers

---

<sup>52</sup> Paulo Freire, 2002, *La pedagogia degli oppressi*, EgA Editore, Torino P 124. Le dialogue est la clé permettant aux opprimés et aux oppresseurs de pouvoir communiquer et donc de se sentir libres. C'est le dialogue qui permet de mettre toutes les parties prenantes en relation. En effet, il ne saurait y avoir, comme le démontre le mouvement colonial dialogue sans reconnaissance de l'autre. C'est grâce au dialogue que tous les acteurs se reconnaissent et s'acceptent.

mais plutôt comme des compagnons, des personnes unis et égales qui se respectent. C'est là la véritable révolution que préconise Freire. Celle dans laquelle on pense avec et pour le compagnon.

S'il est vrai que la liberté peut faire peur, Freire insiste sur le rôle des enseignants afin de leur faire comprendre qu'ils sont importants dans cette méthode, car, si les enseignés/opprimés peuvent facilement activer le processus de changement dont il parle, pour les premiers, cela pourrait s'avérer un peu difficile au départ, mais bien sûr ils peuvent y arriver grâce à l'action de tous et de l'acte pédagogique en particulier, car, il est d'abord dialogique et ses contenus sont adoptés en accord avec l'accord de tous. Freire nous fait comprendre qu'en établissant ensemble les contenus pédagogiques, toutes les parties prenantes se sentent concernées et s'instruisent mutuellement et cela transforme leur connaissance et leur compréhension du monde. Le faisant il applique le principe selon lequel les hommes pensent et apprennent en commun ; il affirme d'ailleurs à la page 126 de la *Pédagogie des opprimés*: « *Je ne peux penser pour les autres ni par les autres ni sans les autres* ». Il s'agit donc d'un processus commun qui permet d'arriver à la libération des peuples.

En conclusion, nous pouvons affirmer que la pédagogie de Freire est profondément ancrée dans la vie et la culture de toutes les composantes de la société. De ce fait, cette méthode pédagogique sera toujours réflexive et créatrice. Elle procède selon le canevas, méthode comme pratique de la liberté. La pédagogie de Freire libère donc l'opprimé et l'opprimeur et permet d'avoir une pédagogie comme pratique de la liberté, une pédagogie autonome.

Une pédagogie qui doit amener tous les apprenants à s'émanciper, à reconnaître et accepter le système scolaire. Eviter donc d'arriver à une situation comme celles des élèves de Barbiana en Italie qui à un moment donné de leur parcours scolaire ne se reconnaissent plus aucunement dans le système scolaire italien.

## **C- Don Lorenzo Milani et les enfants de l'école de Barbiana, précurseurs d'une pédagogie pour l'autonomie.**

### **6- Vie et œuvre de Don Lorenzo Milani**

Don Lorenzo Milani né le 27 mai 1923, a consacré toute sa vie aux populations les plus démunies de la Toscane (région centrale d'Italie) et à l'apprentissage de leurs enfants. Il s'est battu afin que cette frange de la population puisse comme toutes les autres avoir accès à l'éducation, la culture et le savoir.

Don Lorenzo Milani, naquit dans une famille juive bourgeoise, mais, très tôt, il se convertit au catholicisme et fut ordonné prêtre en 1947. La même année, sa hiérarchie l'envoya exercer à Calenzano près de la ville de Florence dans la paroisse de San Donato. C'est là qu'il commença le parcours qui devait l'amener à dédier sa vie à l'instruction des personnes vivant en campagne et travaillant dans les usines textiles de la ville de Prato en Toscane (Italie). Etant en contact direct avec la population, il nota très rapidement qu'en plus d'être surexploités et mal payés, celle-ci travaillait dans de très mauvaises conditions. C'est alors qu'il décida de leur venir en aide tout d'abord en essayant d'approfondir sa connaissance du monde ouvrier. Cette recherche l'amena à se rendre compte que les ouvriers vivant à Calenzano se trouvaient en majorité dans une situation d'infériorité sociale par rapport au reste de la population italienne. Il se rendit aussi compte que la situation d'analphabétisme dans laquelle ils vivaient, leurs empêchait de pouvoir se défendre réellement face aux injustices auxquels ils étaient soumis. C'est alors ainsi qu'il se décida à devenir enseignant. Dans un premier moment, il organisa des cours en soirée afin de pallier aux carences des personnes n'ayant pas terminées le cycle primaire. Par la suite, il étendit aussi ces cours aux jeunes et obtint donc une classe mixte dans laquelle se trouvaient les personnes de tout âge. Même si au début des enseignements, les personnes étaient beaucoup plus intéressées aux connaissances pouvant leurs faciliter l'accès au travail, Don Lorenzo se rendit très vite

compte que ne comprenant pas exactement le sens des mots, ils ne pouvaient réellement défendre leur dignité.

Le processus d'enseignement/apprentissage était très varié et pouvait passer parfois par la lecture et le commentaire des quotidiens, des conférences débats tenus par des personnes externes au groupe d'apprentissage ou alors l'organisation et la représentation des pièces de théâtres comme par exemple *Piccola città (Our Town)* de Thornton Wildder. C'est grâce à ces méthodes qu'il apprit à ces populations à vaincre l'ignorance et le conformisme dans lequel ils vivaient et se tourner concrètement vers une plus grande autonomie devenant ainsi capables de comprendre les problèmes politiques, économiques et sociaux de leur société. Toutefois, les autres membres de son clergé n'étaient pas d'accord avec la méthode de Don Lorenzo Milani. Ils la trouvaient trop innovante et trop participative. C'est la raison pour laquelle à la mort de son curé qui le soutenait, il fut transféré à Barbiana.

#### **a- La vie à Barbiana**

A Barbiana, Don Lorenzo Milani retrouvait un environnement presque identique à celui de Calenzano ou parfois, les populations étaient encore plus en retard car, vivant dans des zones encore plus reculées. Alors, comme il l'avait fait précédemment, il commença à instruire les populations dans le but que celles-ci maîtrisent la parole, le sens des mots et qu'ils deviennent ainsi des personnes libres et autonomes.

Le groupe classe constitué de personnes de tout âge et de toute classe sociale qu'il créa à Barbiana était beaucoup plus issu du milieu paysan. Ces personnes comme celles de Calenzano étaient dans le besoin d'apprendre à lire et à interpréter le sens des mots et surtout apprendre à s'exprimer. Pour le faire, l'enseignement de la langue italienne était primordial car il précisait et insistait sur le fait qu'aucun mot ne devait être lu sans être compris. Les enseignements étaient aussi focalisés sur la lecture et le commentaire des quotidiens ; à la discussion des problèmes sociaux, la confrontation avec les personnes venant du monde professionnel. Il enseignait à ses fidèles des principes tels que la dignité,

la cohérence et bien sur l'amour des hommes ; pas les idéologies comme s'était le cas dans de nombreuses écoles. L'objectif recherché par Don Milani par le biais de son enseignement/apprentissage était celui de donner aux personnes (enfants et adultes) vivant dans cette zone reculé la possibilité d'avoir accès à la culture et, pour finir, trouver un emploi. Ceci fut le but qu'il poursuivit jusqu'à sa mort à cause d'une leucémie le 26 juin 1967, quelques mois avant la publication de *La Lettre à une maîtresse d'école*.

## 7- La Lettre à une maîtresse d'école

Le projet de rédaction de *La Lettre à une maîtresse d'école* publié en 1967 naquit suite à l'échec à l'examen d'Etat pour devenir enseignant de deux élèves qui avaient étudiés à Barbiana. Au départ, il s'agissait vraiment de rédiger une lettre de quelques pages seulement, mais, celle-ci se développa au point de devenir très rapidement un livre. A partir de cet échec, les élèves de Barbiana sous la houlette de Don Milani voulurent remettre en question la structure même de l'école italienne qu'ils jugeaient comme étant inégalitaire et créatrice d'injustices. Ils entendaient (faits à l'appui) démontrer que l'école italienne telle que conçue avantageait uniquement les enfants ou mieux les personnes issues des milieux favorisés au détriment de ceux des milieux défavorisés. Cela créait une grosse différence car, ces derniers n'auraient jamais pu atteindre le même statut que celui des premiers. Il faut préciser que la Lettre devint un livre car elle était devenue le reflet de la pensée de tous les élèves de Barbiana à qui Don Lorenzo avait appris à lire et à écrire. D'ailleurs, il affirmait toujours que « *pour devenir écrivains, il suffit de suivre quelques humbles et saines règles : avoir quelque chose à dire d'utile et qui en vaut la peine à une foule de gens ; recueillir tout le matériau nécessaire*

*et l'ordonner logiquement, éliminer tout mot inutile ou qu'on n'utilise pas couramment ; ne pas s'imposer de limite de temps*<sup>53</sup> ».

La Lettre des apprenants de Barbiana eu un impact notoire sur l'école italienne, sur sa structure car elle posait divers problème que l'école rencontrait, les différents défis à relever qui pouvaient et devaient conduire les enfants à une majeure prise de conscience et à une autonomie. Elle posait des problèmes structurels que nous reprenons ici-bas :

#### **a- Les problèmes ou les maux de l'école Italienne selon les élèves de Barbiana**

Le premier point que les élèves de l'école de Barbiana dénonçaient dans leur Lettre était celui de l'instruction obligatoire jusqu'à huit ans tel que préconisait par la loi. En fait, en 1962, avait été abolit le système qui obligeait les enfants et leurs familles à choisir à la fin du cycle élémentaire si poursuivre leurs études ou simplement apprendre un métier dans le but de s'insérer dans la société active. Après analyse, on se rendait compte aisément que ceux qui poursuivaient les études provenaient des familles dites favorisées donc celles ayant les moyens économiques leurs permettant de le faire. La réforme de 1962 mis un terme à ce choix drastique que devaient faire les familles en unifiant l'école primaire et celle élémentaire; laquelle avait la particularité de donner à tous l'occasion d'avoir huit année d'instruction obligatoire et l'accès aux études secondaires. Toutefois, il faut dire que même avec ce système, on notait beaucoup de décrochage scolaire chez les élèves, et, continuait à subsister le problème de division inéquitable entre riches et pauvres, entre milieu urbain et rural. Donc, les principales accusations des élèves de Barbiana que nous pouvons synthétiser comme suit semblaient toujours d'actualité pour eux après la réforme de 1962.

---

<sup>53</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, 1967, Libreria editrice fiorentina. Traduction française : *Lettre à une maîtresse d'école*, par les Enfants de Barbiana, Paris, 1968, ed Mercure de France. L'objectif ici était de répertorier les disfonctionnement de l'école italienne et ensuite les exposer, dans l'espoir que puisse s'amorcer un changement. Cette même pratique est reprise amplement lorsqu'il s'agit d'étudier le fonctionnement de l'école d'un pays. D'ailleurs, nous y ferons nous recours dans la suite de notre travail.

Avant toute chose, il est nécessaire de garder à l'esprit qu'en 1962, l'Italie était encore un pays qui n'avait pas encore atteint son apogée économique, donc, on enregistrait plusieurs régions paysannes considérées comme pauvres.

❖ L'école appartient uniquement à la classe aisée et ne tient pas compte des pauvres.

Les élèves de Barbiana affirmaient assez clairement que l'école pour eux était juste réservée aux classes riches, aux familles aisées, dont elle excluait les pauvres et les démunis. Selon eux, cette école de classes continuait à reproduire les inégalités sociales et économiques présentes dans la société. Le faisant, elle ne permettait aucune mobilité sociale, donc, elle ne consentait pas aux personnes défavorisées d'améliorer leurs conditions sociales. Elle avait comme caractéristiques le maintien des conditions de vie préexistantes. Cette école de classe selon les élèves de Barbiana ne fournissait pas les moyens permettant à tous les élèves d'avoir du succès à l'école.

Les élèves notaient justement que le fait d'avoir cette école qui, était devenue de classe c'est-à-dire pour les classes riches était contraire à l'article 3 de la Constitution italienne qui précisait de manière claire que :

- Tous les citoyens ont la même dignité sociale et sont égaux devant la loi, sans distinction de sexe, de race, de langue, de religion, d'opinions politiques, de conditions personnelles et sociales.
- C'est le devoir de la République d'éliminer les obstacles d'ordre économique et social qui, limitant de fait la liberté et l'égalité des citoyens, empêchent le développement complet de la personne et la participation de tous les travailleurs à l'organisation politique, économique et sociale du pays.

Les élèves de Barbiana dans leurs Lettres démontrent que l'État n'avait pris aucune mesure (pour ce qui regarde l'instruction) afin d'éliminer les différences sociales existantes entre les classes sociales et, bien pire, il a contribué sans le vouloir à les accentuer. Afin de mieux le démontrer ils firent une étude statistique qui démontrait que le nombre d'élèves diminuait

drastiquement au fur et à mesure que les études progressaient. Donc, les élèves des familles pauvres et/ou ceux vivant en zones rurales diminuaient au point où ils obtinrent un graphique égale à la pyramide des âges. Ils finirent par démontrer de manière évidente que le niveau d'instruction et aussi celui socio-économique de la famille influençaient la réussite scolaire des élèves.

- ❖ Une autre critique acerbe que firent les élèves de Barbiana était que l'école italienne de cette époque-là favorisait la sélection sociale. En fait, il s'agissait d'une école qui sélectionnait uniquement les personnes favorisées et celles considérées comme mieux dotées et laissait de côté toutes les autres qui ne respectaient pas ces critères. Les causes de cette sélection étaient nombreuses et pouvaient se résumer principalement en quatre points :
  - Les structures que proposaient les écoles n'étaient pas adéquates pour la bonne formation des élèves.
  - Les enseignants face aux élèves moins préparés avaient tendance à se résigner, à baisser les bras; ils considéraient ces élèves comme des cas désespérés qui ne pouvaient maîtriser les connaissances à construire.
  - En plus de ces des deux premiers points, les élèves étaient encore divisés en fonction de leurs classes sociales. Il faut simplement noter que cela ne favorisait nullement l'ascension sociale.
  - Cette présentation des faits aux élèves avait contribué à ce que ces derniers acceptent cette division sociale comme un fait naturel et non comme un produit social.

De manière synthétique, ils démontraient qu'en réalité, l'école étaient beaucoup plus destinée aux élèves provenant d'une famille déjà instruite et en possession des moyens économiques et donc par ricochet rejetait les élèves ne respectant pas ces critères. En conclusion, les élèves de Barbiana affirmaient que : « *l'école est comme un hôpital qui soigne les*

*sains et repousse les malades* »<sup>54</sup>. C'était la conception erronée que l'instruction de ces années-là avait fait naître chez ces élèves qui étaient mus par le désir d'apprendre mais, trouvaient face à eux un système qui ne les acceptait pas vraiment.

- ❖ L'autre grosse critique des élèves de Barbiana à cette façon de faire l'école, était que selon eux, les leçons se faisaient de manière traditionnelle. Par cette assertion, ils dénonçaient le fait que les programmes scolaires étaient trop théoriques. En fait, ils pensaient que ces programmes n'accordaient aucune place à la pratique et à la formation professionnelle. Ces programmes étaient vraiment très éloignés de la vie réelle, ils n'étaient pas en phase avec les réalités que vivaient les jeunes. Cela conduisait à une étude mnémorique des connaissances sans faire attention au processus de formation des connaissances.

Ils notaient via ces critiques que la méthode scolaire adoptée pouvait soit aider ou être un obstacle pour les élèves. Celle-ci pouvait les rendre passifs ou actifs face aux notions à apprendre. Elle pouvait remplir leurs têtes de notions ou alors développer leurs sens critiques et la capacité de recherche. Il est clair que pour les élèves de Barbiana, l'école italienne était beaucoup plus orientée vers la première option. Ces critiques étaient aussi faite par ces élèves parce qu'ils avaient expérimentés une autre méthode d'instruction basée sur huit points :

---

<sup>54</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, 1967, Libreria editrice fiorentina. Traduction française : *Lettre à une maîtresse d'école*, par les Enfants de Barbiana, Paris, 1968, Mercure de France. En fait, les apprenants doivent pouvoir s'identifier amplement à leur système d'instruction. Mais, comme c'est le cas en Afrique noire et plus particulièrement au Cameroun, on se retrouve à avoir des apprenants qui ne parviennent plus à se reconnaître comme le démontrait déjà Chinua Achebé au système scolaire en vigueur dans leur pays, il faut dans ce cas absolument l'améliorer ou alors le changer. C'est d'ailleurs pour cette raison que la pédagogie postcoloniale souhaite amener les instances décisionnelles camerounaises à comprendre qu'il faudrait absolument intégrer les cultures traditionnelles des peuples camerounais dans le processus d'instruction. C'est en agissant ainsi qu'on pourra arriver à avoir des apprenants qui pourraient facilement se sentir libres et autonomes.

- Lecture et commentaire quotidien des journaux. Cela permettait aux élèves de mieux comprendre le sens des mots et d'être ajournés constamment sur l'actualité.
- L'école était basée sur l'actualité ; cette dernière devait être recherchée et commentée.
- Recherche et approfondissement était la méthode d'étude préconisée, car, elle permettait à chacun d'avoir une connaissance claire de son milieu de vie et de travail.
- Les plus grands et les personnes possédant une majeure expertise enseignaient aux autres. Il n'existait pas une relation à sens unique entre enseignant et enseigné, bien au contraire les deux échangeaient continuellement et s'assuraient que le savoir était bien construit; il s'agissait d'une autre forme de tutorat des pairs.
- L'accent avait été aussi mis sur un laboratoire d'écriture collective; celle-ci permettait aux apprenants de maîtriser l'écriture, une des conditions permettant d'arriver à une véritable conscientisation.
- En plus, les programmes ministériels étaient chaque fois remplacés par une continue recherche critique du savoir.
- L'école servait selon Don Milani à former des citoyens conscients.
- Enfin, à Barbiana, à l'école, on étudiait ce qui servait vraiment et on essayait de le faire de manière captivante et intéressante pour les apprenants.

Cette nouvelle façon de faire l'école était vraiment révolutionnaire, car les programmes ministériels conçus comme des notions encyclopédiques qu'il fallait absolument maîtriser pour être promu, avaient été minutieusement remplacés par une recherche progressive du savoir à l'intérieur d'un parcours multidisciplinaire. En plus de cela, la priorité était accordée aux matières qui donnaient aux apprenants les savoirs nécessaires dans le but de devenir des citoyens conscients. L'école, considérée comme privilège et non comme obligation ou imposition, devenait alors pour les élèves de Barbiana un lieu de rachat. Le lieu où ils pouvaient acquérir les instruments nécessaires leur permettant de participer activement à la vie collective. En y pensant bien, on note que cette manière de faire l'école permettait le respect de la triple concordance en matière d'enseignement/apprentissage. C'est-à-dire que la relation entre savoir, enseignant et élève était respectée.

Face à cet état de fait, les élèves de Barbiana firent des propositions dans le but d'améliorer le système d'instruction. Ces propositions pouvaient conduire à une réforme structurelle de l'école italienne. Dans un premier temps, ils firent les premières propositions dans le but de favoriser l'égalité entre les personnes afin que celle-ci ne soit plus uniquement considérée comme un rêve. Pour le faire, ils firent les propositions suivantes :

- Les élèves devaient fréquenter en temps plein. C'était l'aspect central de cette proposition. Le temps plein signifiait avoir plus de temps et plus de moyens pour donner à tous les élèves, mêmes ceux provenant des familles pauvres; la possibilité d'avoir aussi un succès scolaire. En plus de cela, il fallait absolument qu'il y'ait une égalité parfaite en matière d'investissement; ces derniers devaient être égaux soit en milieu rural qu'en milieu urbain.
- En plus, ils affirmaient que faire redoubler les élèves à l'école primaire n'était pas une solution pour résoudre les problèmes des élèves en difficulté. Selon eux, cette mesure s'avérait inefficace et contribuait simplement à augmenter les divisions existantes entre certains élèves considérés comme forts et d'autres considérés comme moins forts. Ces derniers devaient simplement être plus suivis car cela leurs auraient permis d'éliminer l'écart existant entre eux et les autres élèves.
- Pour éliminer ces inégalités il fallait absolument prendre des mesures afin que les enseignants soient capables de transmettre les savoirs de base à tous les élèves et non plus seulement à ceux considérés comme forts au détriment des autres. En plus, il faudrait que l'État puisse aider tous les élèves par le biais des réductions et /ou des bourses d'études et lutter contre toutes les formes de dispersion scolaire.

Avec ces propositions, ils espéraient arriver à avoir une école plus égalitaire et plus juste, une école basait beaucoup plus sur l'égalité de chance et l'égalité des acquis; c'est-à-dire une école qui puisse conduire à une émancipation et à une autonomie de chaque personne. Une école qui puisse transmettre les valeurs communes d'un peuple et d'une nation. Un système instructif qui n'entérinent plus les différences, mais bien au contraire,

qui les acceptent tout en essayant de les éliminer via un système égalitaire. C'est ainsi qu'on pourrait arriver, comme le préconise les auteurs du mouvement postcolonial à une véritable autonomie. Il faut toujours avoir à l'esprit que l'objectif premier de l'école n'est pas uniquement celui de préparer au marché du travail ou alors de former les individus à faire carrière, mais, en plus il faudrait former des citoyens souverains, autonomes et responsables. En fait, cette vision du mouvement postcolonial que nous proposons permettrait de réfléchir sur les fondements mêmes de l'instruction; sur comment instruire et sur le sens même d'instruire. Ceci est important car aujourd'hui l'instruction est considérée comme un droit inhérent à la personne humaine et la méthode choisie pour le faire est primordiale dans le processus d'enseignement/apprentissage. Toutefois, ce processus d'enseignement formation doit conduire, à notre sens, les apprenants vers une complète autonomie. D'où l'importance d'adopter une pédagogie postcoloniale qui de par les principes du mouvement postcolonial cherche à amener les apprenants à une reconnaissance et à l'autonomie.

## **II- Une pédagogie postcoloniale possible**

À la fin des années soixante-dix, avec la publication par Edouard Saïd de l'Orientalisme, œuvre qui marquera un tournant décisif pour le mouvement postcolonial, car, il sera à l'origine de la naissance de ce mouvement qui, à ses débuts se voulait d'analyser les rapports entre l'Occident et les autres parties du monde et plus principalement l'Orient. Dans son livre et dans la pratique quotidienne Saïd, illustre en fait que l'Orient était une création de l'Occident et que celui-ci existait uniquement dans l'esprit des occidentaux. Il affirmait aussi que cela était une construction, une manière de se présenter à soi-même à l'autre, un discours grâce auquel les occidentaux dominés l'Orient. Et, il affirmait aussi que cette pratique ne s'était pas seulement limitée à l'Orient. Cette analyse de Saïd marquait un tournant décisif dans la conception des rapports entre colonisateurs et colonisés : c'était un premier moyen qui permettait au subalterne de pouvoir être reconnu et écouté.

Quelques années plus tard, Gayatri Spivak utilisant la pratique de la déconstruction, démasque les prétentions universelles des systèmes patriarcaux et coloniaux impérialistes et leurs moyens de transmission du savoir. Elle l'a fait à travers un discours multidisciplinaire qui touche la philosophie, la littérature, l'histoire et la culture dominante parce qu'ils ont raconté l'altérité sans faire un changement de perspective, mais ont oublié les voix des subalternes ; ou alors relégués aux confins par la création des associations et mouvements qui avaient pour but célébrer et soutenir la culture des pays dits en voie de développement, d'une position dominante avec toutes les hypocrisies et les idéalizations. Cette conception a créé une introversion du sujet qui nous semble erronée. Cette représentation conçue par l'autre, et à lui imposée qu'il essaye tant bien que mal d'assumer d'où la nécessité d'arriver à l'adoption d'une solution qui pourrait permettre aux subalternes de devenir des sujets actifs, des sujets que Paulo Freire considèrent comme libres et autonomes. C'est justement la recherche de cette liberté qui conduit Achille Mbembé à remettre en question l'universalisme et l'humanisme centriste européen et donner ainsi à travers la critique postcoloniale, la possibilité aux subalternes d'être finalement reconnus, écoutés et autonomes. Dans cette quête importante et délicate, la pédagogie qui devrait avoir comme objectif conduire les apprenants à une autonomie complète joue ou mieux devrait jouer un rôle important d'où la nécessité d'avoir un modèle pédagogique inspiré justement de la critique postcoloniale.

### **A- L'importance d'une pédagogie postcoloniale en Afrique noire**

Le champ pédagogique lié au mouvement ou à la critique postcoloniale reste à nos jours quasiment inexplorés, or il représente une alternative crédible au système actuellement en vigueur. Mais, il apparaît assez clair que le modèle pédagogique lié au mouvement postcolonial essaye d'être une pédagogie du dialogue et de toutes les cultures ; une pédagogie qui voudrait intervenir dans la formation des apprenants. C'est pour cette raison que ce modèle pédagogique tente de développer un prototype permettant d'avoir un système d'instruction qui en plus d'être théorique sera aussi pratique, donc arriver à un

modèle d'instructif et formatif permettant aux apprenants d'être plus autonomes. Donc en fait ces objectifs semblent être une critique au modèle eurocentrisme qui pendant longtemps était ou est encore utilisé dans le système scolaire en vigueur en Afrique noire.

### **1- Un modèle pédagogique postcoloniale comme réponse à une pédagogie dite occidentale.**

Comme nous l'avons démontré en nous appuyant sur les travaux du roi des Bamoun Njoya (années 1800) et sur ceux de Cheik Anta Diop, avant le colonialisme il existait bien évidemment au sein des communautés africaines un modèle scolaire dédié à l'enseignement/apprentissage de toute personne désireuse d'apprendre. Ce système se basait sur les rites initiatiques comme instrument d'instruction et d'éducation des jeunes. Une fois que les rites d'initiation étaient terminés, les jeunes étaient aptes à intégrer et affronter la vie avec fermeté et conscience. Ce modèle considéré par le civilisateur comme barbare et primitif, fut abandonné au profit d'un modèle scolaire occidentale ayant comme objectif déclaré par Jules Ferry en 1885 celui de civiliser les peuples barbares. C'est ce modèle scolaire qui sera adopté par les pays de l'Afrique noire reléguant de fait aux oubliettes les mœurs, cultures et traditions africaines. Cependant, quelques années plus tard, une lutte pour la reconnaissance de ce modèle africain se fait aujourd'hui par le biais du mouvement postcolonial.

Le modèle pédagogique postcoloniale veut donner la voie aux subalternes, aux personnes longtemps considérées comme inférieurs par rapports aux autres, aux personnes dominées afin de leur permettre d'être finalement reconnues, respectées et autonomes. Ce modèle, en se basant sur la culture des africains noirs, tente de former des africains qui comprendraient et prendraient finalement conscience qu'il existe dans leur histoire une culture pédagogique. Laquelle, pendant plusieurs années et pour des raisons multiples n'a pas été enseignée. Ce parce que pendant toute la période coloniale les modèles et pratiques pédagogiques utilisés en Afrique noire étaient exclusivement basés sur le modèle occidental. La pédagogie occidentale est devenue pour bon nombre d'africains le seul

modèle permettant d'être instruits et formés. C'est ce modèle qui permettait selon plusieurs apprenants de s'insérer dans la société active.

Malgré la fin du colonialisme et l'obtention des indépendances, le modèle scolaire de référence restait bien évidemment celui occidental. Donc, le modèle scolaire de référence reste bien sûr dans la majorité des pays d'Afrique noire, celui légué par l'ex colonisateur. Ce modèle scolaire est toujours présenté comme celui permettant le développement de toutes les composantes de la société. Il s'agit d'un modèle qui forme les africains noirs selon l'idéal occidental. En conséquence, il nous paraît logique d'affirmer qu'il s'agit d'un système scolaire qui pourrait être présenté comme permettant de former des intellectuels africains instruits selon les modèles pédagogiques occidentaux, par conséquent, leur façon de penser est similaire à celle des occidentaux. Dans ce système scolaire imposé aux africains et basé sur le modèle scolaire occidental, le modèle de pensée africain devient subalterne, opprimé soit par le colonisateur que le néo colonisateur. Selon cette logique, pour être considéré comme intellectuel, il faudrait adhérer impérativement au système de pensée occidental. Ce constat amène Esoh Elamé à affirmer que « *le processus d'emprisonnement de la connaissance en Afrique a été fait par la pédagogie, qui n'a jamais accepté la diversité de pensée pédagogique et qui n'a pas contribué à l'émergence de la pluralité de la pensée pour faire naître une pédagogie postcoloniale qui permet au subalterne de parler et être écouté.* »<sup>55</sup>. Il s'agit donc en accord avec Elamé d'un système ou mieux encore, d'une pédagogie qui n'a pas permis au subalterne d'être écouté.

Cette école que nous caractériserons ici comme école coloniale s'est toujours imposée au point où tout doucement on est passé d'une école d'élite à une école de masse. On n'est passé de manière brusque d'un apprentissage dit traditionnel à un apprentissage occidental.

---

<sup>55</sup> Esoh Elamé, 2011, *Il sé e l'altro: Per una pedagogia postcoloniale*, in *Formazione e insegnamento IX – 3 – ISSN 1973-4778 Print*, P 208. Il faudrait arriver à avoir une pédagogie qui permette effectivement comme le dit Elamé à se libérer, mais, une fois de plus, il ne précise pas comment procéder pour arriver à cette nécessité. Or, il est primordial de pouvoir arriver à théoriser cette pédagogie afin qu'elle soit concrètement réalisable.

Cela a créé chez les jeunes d'Afrique noire une perte de repères, un vide qui pourrait être peut-être lié à l'aspect psychologique. Les jeunes d'Afrique noire se retrouvent aujourd'hui à mi-chemin entre les valeurs et traditions africaines et la modernité européenne (c'est exactement cela qui arriva au héros de l'œuvre de Chinua Achebé, le jeune Okwonko perdu entre tradition et modernisme). Cela représente bien les conséquences de la brusque rupture entre modèle scolaire africain et celui occidental. Il existe chez les jeunes d'Afrique noire comme une identité se trouvant à mi-chemin entre celles européenne et africaines. C'est-à-dire une identité marquée par le déséquilibre intérieur que ressentent plusieurs africains. Mais les occidentaux et les dirigeants africains ne se rendent pas compte de cela ; bien au contraire, ils continuent d'entretenir et de faire perdurer ce système scolaire qui va à l'encontre de la population noire africaine, et ne lui permet pas d'atteindre réellement la pleine autonomie. Donc, comme nous pouvons le constater, le modèle scolaire en vigueur en Afrique noire et plus principalement au Cameroun se base exclusivement sur celui occidental (franco-anglais) et par conséquent forme selon les valeurs et certains éléments spécifiques de la culture occidentale. Par conséquent, la pensée qui y est dominante est celle occidentale et non celle négro-africaine dont parlait déjà Cheik Anta Diop. Elle ne cherche en général pas, dans la majorité des cas, à adapter ses enseignements au milieu local or, nous savons tous que chaque société est porteuse de ses spécificités à elles, dont il faudrait tenir compte au moment de l'instruction et la formation des jeunes et des apprenants pour ainsi éviter le risque d'avoir des jeunes hybrides ; perdus entre deux conceptions différentes et qui refusent de dialoguer.

Bien plus encore, grâce aux choix qu'ont fait certains dirigeants africains d'adopter et de pratiquer le modèle scolaire européen, on se retrouve à avoir une reproduction au niveau scolaire d'une nouvelle forme d'impérialisme européen qui forme et instruits des intellectuels africains forgés selon le modèle occidental et cela va forcément se manifester dans leur manière de penser, de raisonner et d'agir. Il s'agit, selon Esoh Elamé, d'une nouvelle forme d'assimilation en cours dans les écoles africaines qui présente le modèle scolaire occidental comme le seul détenteur de rationalité, d'efficacité et d'innovation. En

fait, avec ce système scolaire, il n'y a pas de place pour le système de pensée négro-africain et cela est un drame pour les peuples noirs d'Afrique car avec le temps, ils voient peu à peu leurs cultures être jetés aux oubliettes. Ils assistent impuissant à la désagrégation de leur modèle d'enseignement/apprentissage. Cela bien sûr est une perte inestimable, car privé du modèle africain, de sa culture, de ses us et coutumes, le jeune noir africain se retrouve sans véritables repères (mis à part celui occidental) lui permettant d'évoluer dans son cadre de vie.

Le système scolaire occidental a permis de constituer un modèle social figé ne permettant donc pas de transmettre un savoir capable d'être en mesure de transformer le monde. Ne permettant pas la naissance d'un savoir permettant d'adopter une démarche critique qui favoriserait une approche réflexive qui s'intéresserait aux conditions de production culturelle des savoirs sur soi et sur l'autre ; et n'insistant absolument pas sur l'humanité à venir ; il s'agit en fait d'un modèle scolaire qui contribue à faire du noir d'Afrique un sujet subalterne, passif et uniquement capable de reproduire et valoriser la culture occidentale au détriment de la sienne. Cependant, il est important qu'il s'affranchisse de ces chaînes s'il souhaite vraiment faire rayonner le modèle de pensée négro-africain. Pour le faire, il serait judicieux de s'appuyer sur le mouvement postcolonial qui cherche à donner ou mieux encore, redonner aux subalternes une reconnaissance et une autonomie.

## **2- Les Piliers du modèle pédagogique postcoloniale**

En réponse à ce système scolaire occidental fortement enraciné en Afrique noire et à l'utilisation des méthodes pédagogiques qu'il utilise, le mouvement postcolonial propose d'adopter un système scolaire basé sur les réalités et le milieu local africain ; un système scolaire fonctionnel au développement concret de l'Afrique noire. Pour le faire, il faudrait adopter un modèle pédagogique postcolonial.

Ce modèle pédagogique postcoloniale qui pourrait être défini comme une pédagogie qui permettrait la reconnaissance et le respect tant du subalterne que de l'ex oppresseur ; un

modèle qui assurerait à tous une reconnaissance de « *l'autre et de soi dans l'autre à travers un rapport intersubjectif avec les différents systèmes de pensées qui composent chaque civilisation humaine* »<sup>56</sup>. En effet, il s'agit d'un modèle pédagogique qui permettrait comme le préconisait déjà Freire de conduire les africains d'Afrique noire à une autonomie ; cela passe bien évidemment par une prise de conscience des ex opprimés ou subalternes d'être capable de s'appuyer sur la pensée négro africaine pour raisonner, déconstruire et éliminer les stéréotypes qu'ils ont en eux ainsi que les sentiments d'infériorité envers certaines cultures et modèles de pensée. C'est ce modèle pédagogique qui assurerait à tous l'autonomie et le développement et aussi une action dialogique qui permettrait d'éviter de retomber, une fois l'autonomie acquise, dans la dichotomie oppresseur opprimé tel que défini par Paulo Freire. Ce modèle pédagogique amène tout apprenant à construire lui-même, en se basant sur sa culture et son environnement, ses connaissances et son savoir afin de pouvoir se sentir autonome, car, comme le préconisait Condorcet, la recherche de l'autonomie et le développement sont d'abord personnel mais ne sauraient advenir sans l'apport d'autrui et de celui de l'environnement dans lequel l'apprenant réside. C'est un modèle pédagogique qui se base sur l'auto socioconstructivisme pour faire apprendre et conduire les apprenants vers la complète autonomie.

### **3- La socio-construction postcoloniale du savoir**

L'auto-socio-construction du savoir est né dans les années 70 lors de l'élaboration et la réalisation d'un projet d'enseignement/apprentissage au Tchad. Les objectifs de cet ambitieux projet qui voyait le jour après la période coloniale étaient la transformation des méthodes et pratiques éducatives dans une situation scolaire caractérisée par des échecs et

---

<sup>56</sup> Esoh Elamé, 2011, Il sé e l'altro: Per una pedagogia postcoloniale, in *Formazione e insegnamento IX – 3 –* ISSN 1973-4778 Print, P 212. Il faudrait absolument accepter l'autre, le comprendre et respecter ses idées. Cette acceptation ne doit pas signifier épouser complètement le point de vue de l'autre mais plutôt le respecter dans un processus dialogique.

le conditionnement des apprenants. Par la suite cette nouvelle méthode de travail fut adoptée par le Groupe Français d'Education Nouvelle.

### **3. a- L'auto socio-construction du savoir**

Pour l'auto socio-construction du savoir, dans l'acte d'enseigner ce n'est pas uniquement la transmission des connaissances qui prime, mais aussi et surtout la possibilité de créer des situations problèmes qui seraient fonctionnelles afin de permettre à l'apprenant de pouvoir s'approprier lui-même le savoir. Il s'agit d'une méthode qui se base sur l'apprentissage spontané et qui préconise que lorsqu'il apparaît un déséquilibre entre l'individu et son milieu et que le réajustement ne se fait pas de manière automatique, l'apprenant se trouve alors confronté à un problème qu'il devra résoudre. Et pour le faire, il devra trouver le moyen de réadapter ses connaissances. Si l'apprenant dans sa démarche personnelle se rend compte que la réponse a déjà été trouvée, il devra adopter cette dernière et l'appliquer afin d'avoir une réponse réadaptative au problème de départ. Par contre, si la solution n'est pas connue, l'apprenant se doit de la chercher, la découvrir et enfin l'émettre. Si cette dernière se confirme comme étant efficace, c'est-à-dire qu'elle peut être réadaptée, l'apprenant devra apprendre et intériorisée cette réponse.

### **3. b- La socio-construction du savoir**

La principale caractéristique de l'auto socio-construction du savoir réside dans le fait qu'à priori il existe d'abord une socio-construction du savoir. Car pour elle, la connaissance est avant tout individuelle, elle est donc individualisée. Il s'agit d'un dispositif qui permet à la pensée d'être personnalisée et instrumentalisée. Cela a comme conséquence, permettre à chaque apprenant de construire lui-même son propre savoir. Par conséquent, il ne saurait y avoir auto socio-construction du savoir sans qu'il y ait au préalable une recherche personnalisée du savoir. En effet, selon cette prospective afin qu'il y ait auto socio-construction du savoir, il faudrait à postériori que l'apprenant fasse individuellement et ce de manière autonome, une auto-construction du savoir. Mais, il ne se limite pas uniquement à celle-ci ; il doit faire recours à la socio construction du savoir.

Grace à la socio-construction du savoir, l'apprenant se rend compte de l'existence de l'autre et du fait que, l'autre est porteur de connaissances qu'il peut partager et qui peuvent lui être utiles. Donc, l'apprenant se rend compte qu'il existe autour de lui, autrui, qui est porteur de réponses différentes des siennes par rapport à la même question. Nous pouvons donc affirmer que la socio-construction du savoir permet une décentration de l'individu par rapport à son idée originale car il entre en connaissance avec des réponses différentes de la sienne. L'apprenant entre en contact avec autrui et cela lui permet de profiter de connaissances nouvelles pouvant lui permettre d'élaborer lui-même de nouvelles connaissances et arriver alors à une auto socio-construction du savoir. Donc, lors de la phase de socio construction du savoir, chaque apprenant propose et partage par ricochet avec les autres sa solution au problème. Ce partage permet à chacun de pouvoir prendre compte des résultats des autres afin de reformuler ou améliorer sa propre réponse. C'est un exemple d'apprentissage coopératif (cooperative learning) tel qu'expliqué par le Pr Piergiuseppe Ellerani<sup>57</sup> au chapitre trois de son ouvrage intitulé *Metodi e tecniche attive per l'insegnamento : creare contesti per imparare ad apprendere*. Ce moment est crucial afin que la phase de construction du savoir qui porte à l'autonomie de l'apprenant qui est alors perçu comme sujet pensant et reconnu. Donc, comme libre et autonome.

#### 4- Le paradigme socioconstructiviste

Les étapes de la construction du savoir que la pédagogie postcoloniale propose, se base à fois sur le paradigme socioconstructiviste et sur celui culturel.

---

<sup>57</sup> Piergiuseppe Ellerani, 2013, *Metodi e tecniche attive per l'insegnamento : creare constesti per imparare ad apprendere: guide per l'insegnante*; edizione Anicia, Roma. Pour l'auteur comme pour nous, le conteste dans lequel l'apprenant est placé lors de son apprentissage est primordial dans la recherche à la solution au problème auquel il est confronté. Ce contexte doit être créé par l'enseignant afin de permettre à l'apprenant de se retrouver dans les conditions idéales lui permettant d'apprendre.

#### **4. a- La situation-problème.**

Pour le modèle de l'auto socio-construction des connaissances, la démarche débute exactement par la situation-problème que l'apprenant est appelé à résoudre. Elle marque aussi le début de la mise en recherche individuelle qui permettra à l'apprenant de trouver lui-même les réponses aux questions qu'il se pose ou alors les réponses aux questions de la situation-problème. Le faisant, l'apprenant est confronté donc à un problème et il se doit tout seul de trouver une solution/réponse. Cette phase correspond à l'auto-construction du savoir. C'est-dire à celle où l'apprenant construit tout seul, sans intervention externe son propre savoir. Dans cette phase, il faut également souligner que l'idée de défi sera très importante dans la réalisation de la tâche à accomplir.

En effet, on oublie trop souvent que, dans la méthode de transmission magistrale des connaissances, y a malheureusement à chaque fois occultation d'un aspect primordial du processus d'acquisition des savoirs : leur conquête sur l'inconnu. Le défi représentera toujours selon cette conception un point important du processus d'élaboration des connaissances, car, ces dernières se construisent toujours à partir des questionnements neufs, à partir des contradictions non résolues, présentées à l'apprenant comme des obstacles à surmonter. L'apprenant, dans le but de résoudre le problème à lui posé, considérera ce dernier comme un défi à relever et, le faisant, il pourra arriver à trouver une réponse qui pourra l'aider à mieux comprendre le problème rencontré. Le défi dans notre conception est présenté comme une recherche que doit faire l'apprenant et non juste une tâche qu'il devrait accomplir. Une fois les réponses trouvées, il peut les partager avec les autres.

#### **4. b- L'interaction avec autrui**

Une fois la phase d'auto-construction du savoir terminée, l'apprenant se doit dans notre perspective de partager les résultats trouvés avec un petit groupe d'apprenant qui, comme lui, a fait face aux mêmes difficultés/problèmes. Cela se fait par l'entremise d'une interaction

avec autrui. Cette dernière permet à l'apprenant d'écouter les autres, accepter ou non les conclusions auxquelles sont arrivées les autres, d'échanger leurs points de vue. Cette interaction avec autrui lui permet de bénéficier d'informations qui lui permettront de construire ou mieux d'élaborer de nouvelles connaissances.

#### **4. c- La socio-construction du savoir**

Lors de la phase de partage avec autrui, chacun présentera la solution trouvée face au problème qui avait été posé. Toutefois, lors de cette phase, presque inévitablement surviendra au sein du groupe restreint une situation de conflit sociocognitif. Mais, ce conflit présentera un double avantage pour l'apprenant car, dans un premier temps, il permettra sa décentration par rapport à son propre point de vue de départ ; et dans un second moment d'engager les autres membres du groupe à trouver une solution idoine à tous. C'est la socio-construction du savoir, marquée par la formulation d'hypothèses puis le choix de celle considérée comme la mieux convenable par le sujet apprenant.

#### **4. d- Le circuit heuristique de la recherche**

Dans la première phase de notre processus, nous estimons que chaque apprenant doit construire tout d'abord tout seul ses propres connaissances puisque la connaissance est individualisée. Ensuite, il doit interagir avec le monde autour de lui et aussi avec autrui qui lui fera comprendre qu'il n'est pas le seul à s'interroger sur un ou plusieurs arguments. Ayant écouté les autres points de vue, il se retrouve donc obligé à repenser, à revoir la solution qu'il avait ou croyait avoir trouvée. C'est la phase d'auto socio-construction du savoir. Phase pendant laquelle il s'appuie dans un premier temps sur les informations qu'il avait pu personnellement trouvées, et, dans un second temps, il reformule son point de vue sous l'influence du point d'autrui et enfin, une fois cette phase terminée, il est capable de défendre publiquement son idée. C'est le moment de la confrontation collective et définitive avec les autres apprenants et cela sous la houlette de l'encadrant/enseignant. Lors de cette

phase, comme l'affirme Jean Luc Quinet, tout ce qui est dit devra être précisé, argumenté, mis en relation afin de faire avancer la réflexion.

En d'autres termes, c'est le moment où chacun présente et développe de manière argumenté la solution qu'il aura trouvée et les questions neutres de l'enseignant auront comme objectif celui de faire progresser le débat.

En résumé, l'auto socioconstructivisme est donc ce mouvement qui base l'apprentissage sur la recherche de la résolution de situations problèmes favorisant une confrontation entre un apprenant et ses pairs. Pour le faire, ce modèle mobilise différents moyens d'expression pour enclencher une appropriation par chacun du nœud conceptuel visé. Autrement dit, il s'agit d'un modèle qui met au centre de l'apprentissage, la mise ensemble de la réflexion de deux ou plusieurs sujets dans le but de trouver une solution idoine au problème qu'il rencontre. On peut très vite imaginer que pour le faire, les sujets doivent se reconnaître, s'accepter, se respecter et enfin arriver à collaborer ensemble dans le but de trouver une solution à leur problème. Le mouvement postcolonial recherche justement la reconnaissance et une acceptation de tous les sujets. La reconnaissance et le respect d'autrui sont les caractéristiques de ce mouvement qui voudrait par le biais de la pédagogie postcoloniale conduire les apprenants et tous les africains noirs à une véritable autonomie. Pour le faire, ce modèle pédagogique amène chacun à s'interroger sur ses propres connaissances. C'est une mise en question de ses propres connaissances dans le but de vérifier leur validité ou non. Autrement dit, il s'agit dans un premier temps au subalterne de vérifier s'il est autonome, si le modèle scolaire à travers lequel il a été formé lui permet de réfléchir de manière autonome et de résoudre les problèmes auxquels il est confronté chaque fois ; dans un second temps, de prendre conscience qu'il serait temps qu'il commence à mettre en avant son système de pensée et discuter de manière paritaire avec d'autres systèmes de pensées.

Ainsi donc, l'objectif déclaré de l'auto socioconstructivisme postcolonial, est de faire surgir des conflits cognitifs internes dans l'esprit de chaque apprenant. A partir de ces conflits, les préconceptions de chaque personne pourront être confrontées, remises en question et ainsi,

il pourra trouver une solution idoine aux manquements qu'il a rencontrés. Dans ce processus, la mise en situation est cruciale pour arriver à la formation de la connaissance. Plus concrètement, on pourrait affirmer en accord avec Michel Huber que « *Toute formation étant une stratégie, il s'agit de combiner, d'articuler ces différentes mises-en-situation pour créer les conditions d'une auto-socio-construction plus complexe et plus large que dans une simple démarche. (...) L'objectif n'est pas tant d'acquiescer tel ou tel concept que de se former une capacité permanente à conceptualiser le réel afin que chacun puisse œuvrer à dépasser les problèmes vitaux auxquels est confrontée l'humanité* »<sup>58</sup>. La conceptualisation du réel passe par certains aspects qui sont caractérisés par la recherche autonome que doit faire l'apprenant et aussi par la mise de celui-ci en situation problème qui doit être considéré comme le point de départ qui guide l'apprenant dans la recherche de l'information, la conceptualisation et la modélisation. Cette mise en situation problème de l'apprenant doit créer en eux une insatisfaction leur donnant envie de dépasser l'obstacle ; en plus de cela, chaque situation-problème exige que l'apprenant puisse inventer les éléments et les outils adaptés, capables de les résoudre. Ensuite, l'apprenant doit être capable dans un premier temps de contextualiser, dans un second temps de décontextualiser et dans un troisième temps de recontextualiser. Ce triple jeu lui permettra de transférer les acquis dans la vie quotidienne. Donc, on se rend compte que l'aspect social est primordial dans le processus d'apprentissage ce qui nous amène à affirmer que l'histoire de l'auto socioconstructivisme est intimement liée à celle du constructivisme piagétien et au socioconstructivisme de Vygotsky<sup>59</sup>.

---

<sup>58</sup> Sylviane Bachy, Marcel Lebrun et Denis Smidts, 2010, *Un modèle-outil pour fonder l'évaluation en pédagogie active : impact d'une formation sur le développement professionnel des enseignants*, Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [En ligne], 26-1 | 2010, mis en ligne le 10 mai 2010, consulté le 13 juillet 2015. URL : <http://ripes.revues.org/307>

<sup>59</sup> Lev Semionovitch Vygotski, est né le 17 novembre 1896 à Orcha et mort le 11 juin 1934 à Moscou en Russie. Il est connu pour ses recherches en psychologie du développement et sa théorie historico-culturelle du psychisme. Pour lui, la société, ou autrement dit, l'environnement, joue un rôle important dans le processus d'acquisition des connaissances. Il doit amener les apprenants à trouver les réponses fonctionnelles à son

## 5- Apports du constructivisme au modèle pédagogique postcolonial

Pour le constructivisme tout comme pour le socioconstructivisme, toute connaissance est forcément liée à l'activité (mentale) du sujet. Apprendre consiste en plus d'emmagasiner des informations, aussi une modification du sujet apprenant et une réorganisation mentale. Pour les constructivistes, la pensée est l'instrument permettant à l'individu de s'adapter aux circonstances nouvelles. Les travaux de Piaget constituent l'une des toutes premières étapes de la construction de la théorie constructiviste. Pour lui, la connaissance est conçue comme une suite d'actions mentales et aussi physiques sur les objets. Avec lui, la connaissance n'est plus vue uniquement comme un ensemble d'informations apprises et acquises. Donc en fait, le sujet utilise son intellect pour construire lui-même directement ou indirectement ses propres connaissances.

Le postulat piagétien préconise qu'apprendre suppose la construction et non la réception d'une connaissance. Cette construction des connaissances se fait bien évidemment dans l'espace environnemental dans lequel l'apprenant vit. Les réponses aux questions qu'il se posait se trouvent selon cette conception piagétienne dans l'environnement dans lequel il vit. D'ailleurs il affirmera que « *tout savoir est une construction du sujet en réponse aux sollicitations de son environnement* »<sup>60</sup>. En effet, se basant sur cette affirmation de Piaget qui aura marqué toute la théorie constructiviste, le modèle pédagogique postcolonial que nous

---

environnement. Pour le faire, les us et coutumes de l'apprenant doivent être acceptées par les autres. Elles doivent être mises en valeurs car, elles sont porteuses d'éléments lui permettant de trouver une réponse aux questions qu'ils se posent. Et, comme l'affirme la pédagogie postcoloniale, ces réponses doivent être fonctionnelles à l'environnement dans lequel ces individus se trouvent.

<sup>60</sup> Jean Piaget, né à Neuchâtel en Suisse en 1896, biologiste, philosophe, psychologue et pédagogue, il est considéré comme le fondateur de l'épistémologie génétique, c'est-à-dire de l'étude expérimentale des structures et des procédés cognitifs liés à la construction de la connaissance dans leurs développement. Il s'éteint à Genève le 16 septembre 1980. Pour Piaget aussi, les réponses doivent toujours être contextualiser. Mais, pour qu'elle le soit, il faudrait au préalable que les traditions, les valeurs de l'autre soit acceptées et intégrées dans le système de transmission des connaissances.

proposons affirme également que le processus de construction des connaissances des jeunes d'Afrique noire devrait sans toutefois rejeter les apports extérieurs, partir de leur environnement. Donc être une réponse aux sollicitations et aux besoins de leur environnement. Tout comme Piaget, Bourgeois (2011, P 32) affirmera d'ailleurs que pour Piaget, l'apprentissage désigne essentiellement ce processus par lequel des connaissances mobilisées par le sujet pour faire face à une situation se transforment lors de l'interaction du sujet avec son environnement. Une fois de plus, nous notons que la notion d'environnement est importante dans la construction du processus d'acquisition des connaissances. Le sujet doit interagir avec son environnement pour pouvoir répondre aux problèmes qu'il rencontre dans son environnement. Cette maxime piagétienne n'est pas uniquement l'apanage des méthodes d'acquisition du savoir appliquées dans la société occidentale. Bien plus, elle s'applique fort bien dans l'environnement de l'Afrique noire. Les noirs africains devraient se former selon une logique qui leur permette de résoudre les problèmes qu'ils rencontrent tous les jours au sein de la société dans laquelle ils vivent. Afin d'arriver à cette prise de conscience, il faudrait d'abord que le noir africain se rende compte par lui-même que les connaissances acquises via les méthodes occidentales leur permettent de résoudre partiellement ou pas du tout les problèmes qu'ils rencontrent localement.

Le constructivisme conçoit le processus d'apprentissage comme une transformation de l'apprenant basé principalement sur une réorganisation de son mode de pensée. Pour cette théorie, il est primordial que l'apprenant se rende compte tout seul de l'insuffisance de son mode de pensée passé ou antérieur et que lui-même construise son nouveau mode de pensée lui permettant de résoudre et surpasser les difficultés qu'il avait préalablement rencontré. Ce procédé se fait par le biais de l'action qui peut être soit physique, soit intellectuelle.

Sans toutefois vouloir rentrer ici dans une description détaillée de la pensée de Piaget, nous pouvons souligner que la théorie piagétienne est une théorie du développement de l'intelligence et de la façon dont les connaissances se construisent. Le sujet apprenant chez

Piaget comme pour le modèle pédagogique postcolonial doit se confronter à la réalité et se transformer. Il s'agit d'un sujet/apprenant capable d'inventer comme l'affirme Crahay (2005, P 177) des nouvelles connaissances capables d'accroître son potentiel intellectuel de départ. Ainsi donc, cette conception de Crahay influence largement notre modèle pédagogique postcoloniale, car, il amènerait les africains noirs à inventer de nouvelles connaissances qui en plus d'accroître son potentiel de départ, seraient fonctionnels à son environnement car les schèmes (cadres conceptuels) de départ seront modifiés.

Le constructivisme piagétien et de ses prédécesseurs pourrait être présenté comme une théorie du sujet qui essaye d'optimiser ses interactions avec le milieu et le faisant, il s'auto-construit en intégrant les résultats et les mécanismes de la pensée. En effet, cette théorie part toujours d'une situation problème pour construire de nouvelles connaissances qui lui seront utiles pour dépasser les contradictions qu'il avait relevé ou rencontré. C'est exactement cela qui arrive avec le modèle pédagogique du mouvement postcolonial ; car, dans un premier temps, le sujet se rend compte que les connaissances scolaires qu'il a apprises par le biais de l'école occidentale ne répondent pas à la résolution des problèmes qu'il rencontre au quotidien et en plus de cela, ces notions placent sa culture, sa tradition, ses us et coutumes au second rang, au rang de subalterne ; alors à ce moment il lui vient à l'idée de construire des connaissances et d'élaborer des mécanismes qui lui permettront de résoudre ces problèmes et de s'affirmer et être reconnu comme libre et autonome. Toutefois, dans la conception constructiviste de Piaget, il n'y a pas de place pour l'apport d'autrui, pour la dimension socioculturelle dans la construction du savoir. Or, le modèle pédagogique postcolonial considère comme centrale l'apport de l'autre et de la culture dans le processus de reconnaissance, d'autonomie et de libération ce que fait assez bien à nos yeux le socioconstructivisme.

## **6- Apports du socioconstructivisme de Vygotsky et de Feuerstein au modèle auto socioconstructiviste postcolonial**

Comme nous pouvons très bien le deviner à partir de sa dénomination, la théorie socioconstructiviste s'appuie sur celle constructiviste mais au même moment en modifie certains postulats fondamentaux. Si toutes ces deux théories reconnaissent le rôle des conceptions initiales dans le processus d'apprentissage et la nécessité d'arriver à proposer des situations ou circonstances capables de créer des déséquilibres chez l'apprenant. Cependant, le véritable point de rupture se trouve au niveau du rôle qu'autrui peut jouer dans le processus d'apprentissage et d'adoption de points de vue plus conformes à la réalité. Le rôle d'autrui est fortement influencé par son environnement et sa culture d'où la nécessité d'accorder comme l'a fait Vygotsky une grande importance à la perspective socioculturelle ou historico-culturelle de l'apprenant. Cette approche accorde donc :

- Un rôle central à l'apprenant dans le processus d'apprentissage,
- Au rôle déterminant que joue l'environnement social et culturel dans le processus d'apprentissage,
- Au rôle de la culture dans le processus d'acquisition du savoir,
- Du rôle que peut jouer autrui dans le processus d'acquisition du savoir,

En accord avec cette conception, le modèle pédagogique postcolonial va accorder également une importance centrale au rôle de la culture dans le processus d'acquisition du savoir. En effet, ce modèle préconise aux africains noirs de faire un retour dans leur culture, leur histoire et tradition afin de rechercher les réponses aux questions qu'ils rencontrent fréquemment. L'accent est accordé comme le faisait déjà Lev Vygotsky sur l'aspect social et culturel.

La conception de Vygotsky du socioconstructivisme met un accent particulier sur l'influence du social et de la culture dans le processus d'apprentissage. Le premier aspect qu'il présente dans sa perspective est représenté par l'importance des interactions sociales.

Il considère l'aspect social comme le moteur du développement cognitif de l'apprenant. Le second aspect est celui lié à la culture. Il pense qu'il « *faut réintégrer la culture dans laquelle vit l'enfant comme facteur de son développement* »<sup>61</sup>. Le modèle pédagogique postcolonial ne se limitera pas seulement à l'enfant mais étendra ces principes à tout apprenant ; car, dans la société actuelle, on retrouve les apprenants de tout âge et donc il nous semble opportun donc opportun d'étendre ces principes à toute la société. Pour nous comme pour Vygotsky, l'apprenant doit être considéré comme un être social et c'est à partir de ce postulat qu'il faut penser son processus d'apprentissage.

Avec sa perspective, Vygotsky démontre que le mode de pensée d'un individu ainsi que ses possibilités intellectuelles ne sont pas forcément déterminés par des facteurs considérés comme innés comme par exemple l'intelligence héritée des parents ou encore des facultés mentales mais sont au contraire le produit de la culture dans laquelle il vit ; ce sont eux qui permettent à l'individu de se développer. Par conséquent, on constate que pour lui l'aspect social ou mieux encore le social précède l'individuel. L'individu ou mieux encore l'apprenant se trouve dans un environnement social et par conséquent, les interactions humaines ont une influence sur lui. C'est d'ailleurs pour cette raison que le modèle pédagogique postcolonial affirme qu'il faudrait que les africains noirs puissent avoir un système scolaire qui tienne compte de l'environnement et des problèmes qu'ils rencontrent dans leur milieu social respectif et qu'ils puissent développer un modèle de pensée propre à eux leur permettant d'être fonctionnels aux problèmes rencontrés. L'importance des interactions sociales est donc capitale dans le processus d'apprentissage et de formation de la pensée de l'apprenant. D'ailleurs, Vygotsky affirmait que le milieu doit absolument susciter des tâches, présenter des exigences nouvelles, encourager et stimuler à l'aide d'objectifs nouveaux le développement de la pensée de l'apprenant. Par conséquent avoir

---

<sup>61</sup> Carette & Rey, 2010, *Savoir enseigner dans le secondaire*, éditeur De Boeck, p 33. Toutefois, les auteurs oublient de signaler que cette culture doit être intégrée de manière officielle dans le processus d'acquisition des connaissances.

un système de pensée ou mieux encore un système scolaire qui ne tiendrait pas compte du milieu, de la culture dans laquelle l'individu vit serait favorisé l'apprentissage et la formation d'individu à mi-chemin entre deux réalités ; deux mondes.

Enfin, un autre aspect important de sa théorie est représenté par le fait que pour le psychologue russe et ce contrairement à Jean Piaget (pour qui le développement précède), l'apprentissage est susceptible de contribuer au développement de l'apprenant. C'est la raison pour laquelle pour évaluer les connaissances acquises par l'apprenant, il faut prendre en considération les connaissances de départ et celles qu'il pourrait potentiellement acquérir. Donc l'apprenant passera par un niveau potentiel de développement pour arriver au développement réel.

En accord avec lui, le modèle pédagogique postcolonial considère également que grâce à un apprentissage basé sur le contexte local et sur le modèle de pensée négro-africain, les apprenants pourraient finalement s'émanciper des joutes de l'école occidentale et atteindre en définitive ce niveau réel de développement dont parle Vygotsky. C'est cela qui les conduira vers une totale autonomie. Cette dernière sera atteinte par le biais du développement d'une pensée propre aux noirs d'Afrique. Dans le processus d'apprentissage, un autre élément important qu'il faudrait prendre en considération est le rôle d'autrui ; autrement dit l'importance de l'existence d'une figure intermédiaire qui pourrait aider l'apprenant dans son processus d'acquisition des connaissances.

C'est dans cette perspective que le chercheur israélien Reuven Feuerstein<sup>62</sup> avait introduit dans le processus d'apprentissage le rôle de la médiation. Ce rôle est tenu par une personne qui aide ou mieux accompagne l'apprenant en lui fournissant les concepts, les éléments qui l'aideront à atteindre ses objectifs. Une fois de plus, l'accent est mis sur le rôle que peut jouer

---

<sup>62</sup> Reuven Feuerstein est un pédagogue israélien né à Botoșani (Roumanie) le 21 août 1921 et décédé en Israël le 29 avril 2014. Son apport en science de l'éducation repose sur l'idée fondamentale que l'intelligence humaine peut être modifiée et qu'à tout âge il est possible de faire obstacle aux limites biologiques en changeant le comportement d'un individu

autrui dans la formation de la connaissance. Autrui n'est pas forcément l'enseignant classique mais peut représenter comme dans la culture africaine toute la société. Cela démontre une fois de plus l'importance du social dans le développement et l'émancipation de l'individu. Cependant, on peut noter comment à partir de son environnement (social), l'apprenant essaye de construire par le biais de l'autre ou lui-même ses propres connaissances.

#### **7- Importance de la culture pour le modèle auto socioconstructiviste postcolonial**

Les travaux du psychologue russe Lev Vygotsky ont présenté l'importance d'intégrer la culture dans laquelle vit l'apprenant dans son processus d'apprentissage ; cela lui permettrait d'avoir des réponses qui correspondraient aux problèmes qu'il rencontre. Cela démontre bien que l'apprenant est un être social qui ne saurait vivre en écart de sa société. Cependant, le système d'apprentissage et plus précisément le système scolaire aujourd'hui en vigueur au Cameroun comme dans bon nombre de pays d'Afrique centrale fait fi des cultures locales dans le processus d'apprentissage. Or les connaissances provenant d'autres continents (à l'exception de celles généralisables universellement) sont en étroite relation avec les problèmes de ces continents. Il faudrait alors procéder à une réadaptation de ces réponses selon le contexte local dans lequel on se trouve. Cette réadaptation passe aussi par une transmission des connaissances via les langues dites locales. L'utilisation des langues à caractères locales est l'un des points centraux du modèle pédagogique postcolonial.

#### **8- L'importance des langues pour la modèle postcoloniale auto socio constructiviste**

En effet, tout comme Vygotsky et Paulo Freire nous pensons qu'il existe un lien très étroit entre le culturel et l'acquisition des connaissances. Le faisant, nous affirmons par ricochet qu'il existe aussi un lien entre le patrimoine linguistique et le processus de transmission des connaissances.

Avec la colonisation, les langues africaines ont été reléguées au second plan au profit de celle(s) du colonisateur. Dans certains cas comme au Cameroun, ces langues du colonisateur

sont même doubles (anglais, français). Ces langues prédominent ; et, les autres considérées à l'époque comme celles des peuples barbares qu'il faudrait civiliser (comme le préconisait Jules Ferry) sont reléguées au second plan car considérées comme des dialectes. Ces derniers sont présentés comme ayant les caractéristiques suivantes : locales, non écrites, non intelligibles réciproquement et parlées par peu de personnes. Au contraire, les langues selon Derek Nurse (2004), se caractérisent par le fait qu'elles doivent être écrites, parlées sur le territoire national, avoir un nombre élevés de pratiquants.

Partant de cette définition, on pourrait aisément se poser la question de savoir pourquoi certains pays comme l'Espagne reconnaissent le catalan comme langue alors que celle-ci n'a pas un caractère national car ne se parlant pas sur l'ensemble du territoire. La même question se pose avec le flamand pour la Belgique. S'il est vrai que toutes ces langues sont écrites, parlées et enseignées dans diverses universités, le point le plus significatif est qu'elles transmettent des valeurs, des us et coutumes qui permettent aux apprenants de répondre aux besoins de leurs sociétés. À cela était déjà arrivé vers 1911 le roi des bamoum Njoya avec sa langue qui était parlée, écrite et enseignée. Par le biais de l'alphabet bamoum, il était parvenu à créer au sein de son peuple un mécanisme de transmission de valeurs ; un mécanisme leur permettant de communiquer, de discuter, d'écrire. Toutefois, force est de constater qu'avec l'arrivée de la colonisation française cette langue fut complètement interdite et bannie. Cela semblait marquer la déchéance de cette langue qui malgré cela aujourd'hui est toujours parlée.

Si comme le préconise le mouvement postcolonial ces langues avaient été reconnues et utilisées par le colonisateur pour mieux s'implanter dans le pays, la coexistence pacifique devait se faire. Les livres et la pensée occidentale auraient pu être traduits en ces langues et une majeure confrontation pouvait se faire. Or, ces langues furent considérées pendant et après la colonisation comme subalternes et aujourd'hui grâce au mouvement postcolonial, elles tentent de se faire entendre, de retrouver la splendeur qui était la leur et donc de

pouvoir officiellement être enseignées et considérées comme des vecteurs de la transmission du savoir. C'est l'une des caractéristiques de notre modèle pédagogique postcolonial.

### **9- Caractéristiques du modèle pédagogique postcolonial.**

Le modèle pédagogique postcolonial a comme objectif amener les apprenants camerounais à s'interroger sur leur système scolaire et bien sûr sur leur système d'apprentissage qui est calqué sur le modèle franco-anglais et ainsi les aider à prendre conscience qu'il faudrait adopter un système qui puisse leur garantir l'autonomie. Cette autonomie leur permettrait de se détacher des autres dans la mesure où ils s'émanciperaient de leur pouvoir qui pendant des décennies les a considérés comme des subalternes. Au même moment, donnerait la possibilité aux autres de ne pas se laisser assujettir par ce nouveau projet. C'est une espèce d'action dialogique dont parlait Freire. Le modèle que nous proposons essaye de rappeler aux africains noirs que l'objectif n'est pas d'engendrer l'aveuglement, l'assujettissement des autres, leur hétéronomie, mais bien au contraire de contribuer à ce qu'ils reconnaissent l'ex subalterne comme autonome et vice-versa qu'une fois ayant atteint l'autonomie qu'ils se rendent compte qu'ils doivent considérer et respecter les autres comme étant autonomes. L'autonomie dans notre projet pédagogique acquiert une importance capitale ; elle est reconnue comme la capacité à promouvoir collectivement et interactivement les personnes libres capables réciproquement de reconnaître leur singularité. Une fois que les sujets pourront arriver à appliquer ce postulat ils pourront vraiment s'émanciper et contribuer à l'émancipation de leur prochains. Toutefois, cela passe par le respect de certains principes cruciaux au modèle postcolonial auto socio constructiviste.

### **10- Les principes du modèle auto socio constructiviste**

Notre modèle se base sur quelques principes cardinaux qu'il faudrait absolument respecter afin qu'il soit véritablement fonctionnel.

- ❖ Le premier principe réside en la nécessité de libérer les apprenants de leur condition d'assujettissement. En effet, si l'africain noir désire atteindre l'autonomie, il doit d'abord se libérer du système éducatif dans lequel il se trouve et qui n'assure pas sa reconnaissance (culturelle et sociale) et depuis plus d'une dizaine d'années dans le cas du Cameroun n'est plus garant d'un poste de travail. Il faudrait qu'il reconnaisse tout comme l'avait fait les élèves de l'école de Barbiana (Italie) que ce modèle n'est pas adapté au contexte dans lequel ils se trouvent. Il faut donc se libérer de ce système répressif qui empêche le plein épanouissement de l'apprenant. En plus de cela, il faut absolument se rendre compte que le modèle scolaire actuellement en vigueur au Cameroun n'accorde pas une grande place aux artisans locaux car incapable de classer leur degré de professionnalisation ; or ces artisans véhiculent le savoir-faire ancestral transmis depuis des générations.
- ❖ Le second principe est basé sur la prise en compte du traditionnel et du culturel dans le processus d'enseignement/apprentissage. L'objectif étant de continuer à transmettre ces us et coutumes aux générations futures ; de préserver les langues dites locales (d'ailleurs l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé forme déjà les enseignants des langues dites locales). La résolution des problèmes que l'apprenant rencontre passera forcément par la contextualisation de ceux-ci au niveau local, donc, le recours au système de pensée négro-africain sera primordial. Tout comme est primordial dans notre modèle pouvoir faire appréhender à l'apprenant ou à l'enfant l'importance du rite d'initiation dans la tradition camerounaise et africaine. Car, chaque phase ou étape du rite initiatique a une symbolique importante et cruciale pour le développement de l'enfant et de tout apprenant. leur faire comprendre que toute œuvre (importante) qu'il réalise à ce niveau contribue bien au processus d'apprentissage et que cette œuvre réalisée a une importance tant au niveau social que culturel.
- ❖ Bien que notre modèle soit basé aussi sur l'auto-socioconstructivisme, il reconnaît l'importance d'autrui dans le processus d'apprentissage. En effet, nous partons du

postulat selon lequel l'homme est un être social, donc il est en relation avec les autres composantes de la société dans laquelle il vit. Par conséquent, son processus d'apprentissage ne saurait se faire sans la présence d'autrui (autrui ici peut être un enseignant, un pair ou tout membre de la société en possession de certaines connaissances ou techniques précises). Cependant, l'apprenant doit être mis en situation problème afin de trouver lui-même les réponses aux questions auxquelles il fait face. Autrui n'interviendrait que pour venir en aide à l'apprenant ou l'élève lorsque ce dernier serait vraiment bloqué. Le rôle d'autrui en fait serait beaucoup plus celui d'orienter, d'accompagner et de stimuler. On passe donc d'un autrui détenteur de savoir à un autrui accompagnateur. Le faisant, il n'y aurait plus de complexe de supériorité entre apprenant et accompagnateur, entre supérieur et inférieur ou encore en utilisant les mots de Freire entre oppresseur et opprimé.

- ❖ Un autre aspect de notre modèle pédagogique réside en le lien existant entre savoir et culture. Comme démontré dans la première partie de notre travail, la culture est la base de la société en Afrique et plus particulièrement au Cameroun. En prenant par exemple la région de l'Ouest Cameroun, on se rend vite compte que les populations de ces régions sont très attachées à leur us et coutumes ; à leur mœurs. Elles ont des langues qui sont parlées et écrites par plusieurs personnes (d'ailleurs, la bible a déjà été traduite en langue Nguembo'o). En prenant également l'exemple du peuple douala on pense à la manifestation du Ngondo chez le peuple Sawa de la région du Littoral qui est un moment fort d'apprentissage pour les jeunes et tout apprenant. Avec ces quelques exemples, nous souhaitons montrer simplement que la culture populaire est détentrice de savoirs, de techniques qu'il faudrait absolument transmettre aux jeunes et/ou toute autre personne d'où la nécessité de contextualiser le savoir. Cela permettrait d'approfondir les relations entre savoirs populaires et savoirs que nous appellerons ici académiques et éviter ainsi que ces deux types de savoirs se retrouvent en opposition. Donc, nous proposons de lier l'instruction à la culture populaire.

- ❖ Le processus d’instruction est pour nous une pratique d’ensemble, une pratique de groupe, une pratique solidaire et non plus simplement une pratique solitaire. Dans la culture noire africaine, l’enfant ou mieux encore l’être humain appartient à la société toute entière. Donc c’est la société toute entière qui participe au processus d’instruction et d’éducation. L’apprenant vit dans un contexte social comme nous l’avons démontré plus haut et donc ne saurait se soustraire à cette nécessité. Et, toute situation est considérée comme faisant partie du processus d’instruction. En effet, que ce soit en famille, dans la rue, au village ou à l’école, l’apprenant peut-être soumis à un apprentissage. Donc il n’existe plus dans notre modèle une seule personne détentrice de savoirs bien au contraire toute la société est capable de le faire. Cela répond au postulat selon lequel vu l’importance d’instruire, il est important de le faire ensemble.
- ❖ Enfin, notre modèle a comme objectif déclaré celui d’amener toutes les composantes de la société vers l’autonomie et le développement. Une autonomie qu’une fois atteint la personne jadis opprimé dans un mouvement dialogique dont parlait Paulo Freire reconnaîtrait l’autre comme autonome et ne deviendrait pas aussi oppresseur. Le véritable défi réside en ne pas tomber dans la situation d’opresseur mais de reconnaître tout le monde comme libre et égal. Cela serait possible grâce à la mise en œuvre, dans le processus d’acquisition des connaissances de la démarche auto socio-constructiviste. Cette démarche a été testée dans le cadre du projet ISDERA.

En résumé, les différentes phases de l’auto socioconstructivisme postcoloniale ont comme ambition de conduire l’apprenant à l’autonomie et à la libération. En effet, dans la première phase, l’apprenant africain se trouve face à un problème. Même si celui-ci a déjà été affronté dans d’autres contextes (celui occidental ou oriental), il n’a pas les réponses qui ont été trouvées. Donc, il est contraint de formuler par lui-même une réponse à la question à lui posé. On peut donc dire qu’il est reconnu comme sujet indépendant qui se doit d’être autonome. Cette autonomie est encore un peu plus manifeste lorsque dans la seconde phase il est confronté à autrui, qui a son propre point de vue du problème posé. Et, en plus de cela,

il doit se baser dans son environnement et dans sa propre sphère sociale pour répondre à la question. Ici, il peut s'appuyer sur sa langue, sa culture pour trouver la solution. Cette phase nous montre qu'il est reconnu comme sujet indépendant car il est écouté par ses pairs. Et enfin dans la phase d'exposé il est écouté aussi par son enseignant. C'est la preuve de sa totale indépendance et son autonomie. Car, tout seul il a trouvé une solution reconnue au problème posé.

Notre modèle pourrait être une solution idoine capable de répondre aux préoccupations actuelles du système scolaire encore en vigueur au Cameroun. Ce système, contrairement aux idéaux du mouvement postcolonial est encore basé sur le modèle occidental et ne répond plus forcément aux besoins et aux attentes des populations locales. Lesquels auraient besoin à notre sens de se tourner vers une autre méthode.

## **CHAPITRE III : STRUCTURE DU SYSTEME SCOLAIRE CAMEROUNAIS: FORCES ET FAIBLESSES**

### **Introduction**

Le Cameroun est l'un des majeurs pays de la sous-région Afrique Centrale, avec une population estimée en 2010 par l'Institut National de Statistique à presque vingt million d'habitants répartis sur une superficie de 475.442 km<sup>2</sup>, le pays est entouré au Nord par le Tchad, au sud par le Gabon, la Guinée Equatoriale et le Congo, à l'est par la République Centrafricaine et à l'ouest par le Nigéria. Au niveau économique et de densité de la population au km<sup>2</sup>, les villes les plus importantes du pays sont celles de Yaoundé (capitale économique), Douala (capitale économique), Garoua, Bafoussam, Nkongsamba, kumba et Bertoua (UNFPA Cameroun, 2011). Comme héritage de la présence anglo-française sur le territoire après la Première Guerre Mondiale, les langues officielles du pays sont l'anglais et le français sans bien sûr oublier les presque 200 autres langues du pays dites locales.

Lors de la lutte pour l'acquisition de son indépendance, le pays a connu deux moments importants. Le premier fut marqué par l'accession à l'indépendance de la partie francophone le premier janvier 1960, par contre, le second moment fut la proclamation de l'indépendance de la partie anglophone le premier octobre 1961. La réunification des deux Cameroun fut célébrée pour la première fois le 20 mai 1972 et depuis lors, la fête nationale du pays est célébrée à cette date précise (Staman, 2003, p.6). L'économie du pays est basée essentiellement sur l'exportation du pétrole, l'exploitation minière, l'agriculture et le petit commerce.

La double présence anglo-française, bien qu'aillant favorisée une alphabétisation de masse, a donnée au Cameroun, un système scolaire assez complexe qui est et complexe à comprendre.

## I- Le système scolaire camerounais

L'histoire du système d'instruction et d'éducation camerounais est intimement liée à l'histoire du pays. Ce système éducatif a connu trois principales phases qui peuvent être résumées en : L'éducation traditionnelle ou celle qui se pratiquait avant la colonisation, la phase suivante est celle marquée par la rencontre des populations avec l'éducation occidentale et la troisième présente le système éducatif après l'Indépendance du pays et son évolution jusqu'à nos jours.

### A- Histoire du système d'instruction camerounais

Les premiers occidentaux à créer des écoles sur la cote Douala furent les missionnaires allemands et ce avant même que ces terres et plus tard le pays tout entier ne soit colonisé par l'Allemagne. Le but recherché ici, était bien sur celui de coloniser le plus de peuples possibles considérés comme indigènes. L'école servait de vecteur à la religion. « *Au cours des années 1844 à 1884 qui ont précédé le début de la colonisation du Cameroun, de nombreux missionnaires et commerçants anglais, français et allemands (parfois des étrangers interposés comme le pasteur noir Joseph Merrick) débarquèrent sur la côte camerounaise et se livraient à endroit à de nombreuses luttes d'influence concrétisées par la création des maisons de commerces, des églises et des écoles* »<sup>63</sup>. L'année 1844 fut marquée par l'ouverture de la première école au Cameroun. Cela était l'œuvre de Joseph Merrick, un missionnaire étranger de la Baptist Missionary society. Cette école située à Bimbia, près de la ville de Limbé, dans le département de Fako fut l'œuvre de ce pasteur venu de Londres, et fils d'un esclave noir de la Jamaïque. La

---

<sup>63</sup> R. Mbala OWONO, 1986, *L'école coloniale a Cameroun, Approche Historico Sociologique* Editions de l'imprimerie Nationale P. 12. La principale caractéristique de cette école était d'apprendre la religion chrétienne aux peuples camerounais considérés comme indigènes. Cette école avait plus une visée civilisatrice, car elle considérait ces peuples comme dénués de toutes raison. Or, en y regardant de près avec l'œuvre du sultan Njoya des Bamoum, cette conception est totalement erronée. Car, le peuple bamoum avait atteint grâce à son sultan, un degré d'instruction qui n'avait rien à envier à celui en vigueur en Occident.

deuxième école fut créée le 23 juin 1845 à Béthel près de la ville de Douala par Alfred Saker appartenant lui aussi à la Baptist Missionary Society.

Nous pouvons donc affirmer qu'avant le début de l'occupation allemande due à la colonisation, deux écoles créées par les religieux fonctionnaient déjà sur les côtes camerounaises<sup>64</sup>.

### **1- L'instruction pendant la colonisation allemande**

Le 14 juillet 1884 marqua le début de la colonisation du Kamerun. C'est en cette date que fut signé le traité de protectorat entre le Kamerun et l'Allemagne. C'est ce jour que pour la première fois, le drapeau allemand flotta sur le plateau Joss à Douala ; cela devait être ainsi jusqu'à la fin de la Première Guerre mondiale. Au début, le souci premier du colonisateur fut la pacification du territoire occupé et par la suite l'exploitation économique du pays. Il faut souligner que l'arrivée et l'installation des colonisateurs allemands créa le départ de Baptist Missionary Society au profit d'une confession protestante dénommée la « mission de Bâle ». La présence des catholiques au Kamerun se nota à partir de 1886, lorsqu'on commença à noter la présence de la « Societas Apostolus Catholici » des « pères Pallotins ». En somme, on constate que lors de la colonisation allemande, les missionnaires étaient les seules personnes autorisées à enseigner. Ils s'appuyaient sur l'usage des langues locales pour mieux favoriser la lecture et la connaissance de la Bible, toutefois, l'objectif premier de ces missionnaires semblait être celui d'apprendre la langue allemande aux peuples. L'école était donc uniquement entre les mains de l'administration coloniale qui fit construire dans la partie sud du pays, de 1884 à 1935, par le biais des missionnaires, 613 écoles lesquelles accueillait plusieurs centaines d'élèves. Par exemple, à la veille de la première Grande Guerre, les statistiques sur l'éducation étaient les suivantes : Population totale : 2 230 000

---

<sup>64</sup> Kenon Valaskakis, S. Gendion, N. Hendrey, A. Girard, 1987, Prospective de l'éducation au Cameroun P.6 67 P. Ces écoles étaient déjà présentes et fonctionnaient effectivement au Cameroun. Précisons qu'ici, il s'agit de l'école occidentale. Donc, nous ne tenons pas compte de l'éducation dite traditionnelle qui bien avant l'arrivée des colonisateurs avaient déjà un système de transmission bien consolidé.

habitants Population scolaire : 36 833 élèves ; Secteur public : 2,3% des élèves scolarisés ; Secteur privé confessionnel 97,7% des élèves scolarisés »<sup>65</sup>. Donc était déjà en marche une scolarisation des kamerounais, laquelle, devait continuer sous la double présence franco-anglaise.

## **2- L'école pendant la présence française.**

A la fin de la Première Guerre Mondiale (1914 – 1918), l'Allemagne perdit son protectorat sur le Kamerun, lequel passa comme plusieurs autres ex colonies de l'Allemagne, sous mandat de la Société des Nations. Cette dernière plaça le pays sous la double protection franco anglaise après la signature du traité de Versailles de 1919. La France et l'Angleterre qui contrôlaient chacun une partie du territoire devaient conduire le pays à l'indépendance. Pour le faire, il fallait préparer une élite capable de prendre les rênes du pouvoir. Il fallait absolument les instruire et cela passait par le biais des écoles et aussi de la formation professionnelle. La présence française au Cameroun se manifesta au niveau de l'éducation s'attendant d'abord à éliminer la présence de la colonisation allemande cela s'exprima par la signature en octobre 1920 d'un décret qui eut la double force de rendre obligatoire le français comme langue d'enseignement et interdit ipso facto l'utilisation des langues locales en matière d'enseignement. Apprendre aux camerounais la langue française était une nécessité comme le démontre J. Carde (1921) dans un extrait du Haut- commissaire de la République Française au Cameroun, lequel affirmait : « *Il faut donc de toute nécessité que vous suiviez avec le plus grand soin le plan de campagne que je vous ai tracé, que vous coordonniez vos efforts, tous les efforts et que le défrichement méthodique et bien concerté (des autres langues) se poursuive sans hâte*

---

<sup>65</sup> Y. Martin, 1981, Disparités Régionales dans le développement de l'Education. Ed. Unesco P. 42. Paris. Cette affirmation montre comment l'objectif premier recherché était d'imposer les langues française et anglaise comme les principales et officielles du pays et donc par ricochet de reléguer aux oubliettes les langues dites locales. Or, au même moment, dans les pays occidentaux, la conservation de ces langues synonymes d'identité culturelle des peuples, était la priorité des décideurs. Toutefois, aujourd'hui, on note au Cameroun un retour des langues nationales dans le processus de résolution des problèmes que les apprenants rencontrent dans leur quotidien.

comme sans arrêt...(afin de concrétiser) notre volonté de donner aux populations du Cameroun la langue en quelque sorte nationale qu'elles n'ont pas et qui ne saurait évidemment être que celle du peuple à qui est dévolue la souveraineté du pays.... Aucune école ne sera autorisée si l'enseignement n'y est pas donné en français. L'enseignement de toute autre langue est interdit. »<sup>66</sup>. Cette volonté du représentant français se transforma dans la partie camerounaise par l'ouverture des écoles publiques où les enseignements se faisaient uniquement en français. Ce qui s'est poursuivi encore un peu plus après que le territoire soit passé sous tutelle des Nations Unies. Avec la création de l'Organisation des Nations Unies en 1945, la France tout comme l'Angleterre continuèrent leur présence sur le territoire camerounais. L'expansion de l'école française se manifesta par l'augmentation des enseignements primaires et secondaires. Pour gouverner, les français devaient absolument s'appuyer sur des figures locales instruites afin de mieux asseoir leur autorité. Cela eu le mérite d'accroître le taux de scolarisation au Cameroun à la fin des années 50. C'est ainsi que ce dernier se présentait comme suite : Pour le cycle primaire 1954.1955 260 467 élèves; Pour le cycle Secondaire 1957.1958 350 831 élèves. Le budget commençait aussi à exister et était reparti entre celui de l'État 1 milliard 699 000 de FCFA et l'Aide à l'éducation 125 000 000 de FCFA. Contrairement à la période allemande, pour la première fois on pouvait avoir un budget dédié à l'instruction.

Toutefois, il faut noter que toujours dans les années 50, la France entama un vaste processus d'assimilation, l'objectif étant de créer à la longue un État français constitué également des Départements d'Outre-Mer (DOMTOM). Ceci eu un impact assez fort sur la politique d'instruction du Cameroun, car l'idéal devenait abandonner les cultures des populations locales pour former des citoyens semblables au français. Cet idéal faisait disparaître les cultures camerounaises et surtout allaient à l'encontre du pouvoir de l'autorité

---

<sup>66</sup> J. Carde (1921) une Note du Haut-commissaire de la République Française au Cameroun. Cette note démontre exactement les procédures qui furent adoptées pour adopter ces langues et faire qu'elles deviennent officielles. Toutefois, la réalité a voulu que dans leur quotidien, les camerounais ont toujours continué à utiliser leurs langues locales dans le processus d'apprentissage informel.

traditionnelle camerounaise détentrice du savoir ancestral et des valeurs des communautés. Il faut noter que la création de ces écoles se butta aussi au Nord Cameroun à la résistance des peuples haoussa, lesquels de religion islamique refusèrent complètement l'instruction occidentale et continuèrent avec celui musulman. Cette différence existe jusqu'aujourd'hui. Et c'est aussi le cas dans les zones du pays qui étaient sous contrôle de l'administration anglaise.

### **3- L'école pendant la présence anglaise**

Comme nous l'avons souligné un peu plus haut, le Kamerun allemand fut divisé en deux parties, une partie française et une autre anglaise. Cette dernière fut gérée par la Grande Bretagne deux parties distinctes. Le Northern Cameroon fut administré directement comme une province du Nigeria voisin où la présence anglaise était plus forte ; le Southern Cameroon par contre fut initialement rattachée au Nigeria, mais par la suite demanda à être intégrée au Cameroun français. L'instruction dans cette dernière partie se fit beaucoup plus à travers les groupes de missionnaires protestants et catholiques. Il faut noter que contrairement à l'administration française, celle britannique acceptait que les missionnaires utilisent aussi bien les langues locales que l'anglais pour l'enseignement faites aux populations. Les enseignements se faisaient exclusivement par le truchement de l'église. Le nombre d'école commença à croître à partir de 1929. Ainsi, au Sud West et au Nord West Cameroun on comptait respectivement 6 et 3 écoles en 1929. A la veille de l'indépendance on passa respectivement de 226 pour le Sud West à 155 pour le Nord West. Les effectifs augmentèrent également passant de 279 élèves en 1917 à 95 159 élèves en 1961. Il faut aussi noter que les religieux avaient aussi pendant ces années créés les premiers établissements d'enseignement secondaire (un collège catholique : Collège Saint Joseph créé en 1938 et 3 collèges protestants). Aucune école à caractère publique ou encore aucune école laïc n'existait car l'enseignement était entre les mains de l'église ceci eut le mérite de ne pas favoriser la croissance rapide du taux d'alphabétisation dans cette région. Ceci advint beaucoup plus en 1961 avec la réunification du pays et la constitution de la République

fédérale du Cameroun à partir de ce moment, le pays finalement obtint un système d'éducation et d'instruction assez stable et unitaire. Ce dernier avec le temps a été amélioré par les autorités camerounaises. Il faudrait noter que l'administration camerounaise a eu le mérite pendant les premières années d'indépendance de permettre aussi l'éclosion d'un enseignement à caractère laïc et aussi celui privé. Ceci a permis l'augmentation du taux de scolarisation et bien sur celui d'alphabétisation.

## **B- Présentation de l'actuel système d'instruction camerounais**

### **1- Lois et décrets d'orientation en matière d'instruction**

Selon la loi fondamentale n°96/06 du 18 janvier 1996 portant révision de la Constitution du 2 juin 1972, l'État assure à toute personne sans distinction de sexe, de race ou de religion le droit à l'instruction. La Constitution du Cameroun précise également le caractère laïc de l'instruction et affirme aussi que l'enseignement primaire est obligatoire sur toute l'étendue du territoire. En plus de cela, la loi d'orientation n°98/004 du 4 avril 1998<sup>67</sup> de l'instruction au Cameroun définit également des orientations nouvelles qui régissent l'éducation. Il est à préciser que ces dispositions s'appliquent aux enseignements maternels, primaire, secondaire général et technique, ainsi qu'à l'enseignement normal.

La loi d'orientation de 1998 affirme dans son article 2 et ses alinéas 1,2 et 3 que l'éducation est une grande priorité nationale et elle est assurée par l'État et des partenaires privés, lesquels concourent à l'offre éducative. Par contre, son article 3 affirme le caractère bilingue de l'enseignement à tous les niveaux d'enseignement. Elle reconnaît en effet que le

---

<sup>67</sup> Loi n°98/004 du 4 avril 1998 d'Orientation de l'éducation au Cameroun. Celle-ci redonne aux langues et aux cultures locales une place de choix dans le processus d'instruction. Elle demande plus précisément que celles-ci soient prises en compte et intégrées dans les deux sous-systèmes scolaires en vigueur au Cameroun. Cela représentait une avancée majeure, même si au niveau de la théorisation de cette mesure beaucoup restait encore à faire. Mais, la pédagogie postcoloniale peut-être une occasion idoine qui permettrait la mise en application de cette loi.

bilinguisme est partie prenante de la nation camerounaise et par conséquent facteur de cohésion et d'unité nationale.

L'article 4 de la loi d'orientation de 1998 quant à lui donne à l'État des précisions claires sur les objectifs à atteindre en termes d'instruction des jeunes. Cette loi précise sans équivoque que la finalité de l'instruction et de l'éducation devrait permettre à l'enfant d'atteindre son plein épanouissement intellectuel, physique, intellectuel, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux. Par contre, l'article 5 définit de manière claire les objectifs que l'éducation se doit d'atteindre ; ceux-ci peuvent être résumés comme suit :

- Assurer la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun ;
- La formation aux grandes valeurs éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline ;
- L'éducation à la vie familiale ;
- La promotion des langues nationales ;
- L'initiation à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes formes de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et la promotion de l'intégration régionale et sous régionale ;
- La culture de l'amour de l'effort et du travail bien fait, de la quête de l'excellence et de l'esprit du partenariat ;
- Le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise ;
- La formation physique, sportive, artistique et culturelle de l'enfant ;

L'article 5 de la loi d'orientation affirme quant à lui que la promotion de l'hygiène et de l'éducation à la santé est un des objectifs fondamentaux que doit promouvoir l'État. Par la suite, les articles 6 et 7 affirment de nouveau que l'État assure à l'enfant le droit à l'éducation et garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe,

d'opinions politiques, philosophiques et religieuses, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique.

La loi d'orientation de 98 sur l'instruction affirme en outre que l'enseignement primaire est obligatoire. Enfin, elle proclame la laïcité, la neutralité et l'indépendance de l'école vis-à-vis de toute religion présente sur le territoire. Il faut noter que cette loi d'Orientation est valable sur tout l'ensemble du territoire camerounais, c'est-à-dire dans les deux sous-systèmes anglophone et francophone pour ce qui est de l'enseignement public.

Quant à l'enseignement privé, celle-ci est régie par la loi n°2004/022 du 22 juillet 2004. Cette loi établit les directives sur le fonctionnement et l'organisation des établissements privés.

L'enseignement supérieur par contre est régi par la loi n°005 du 16 avril 2001. Cette dernière fixe les règles d'orientation, de fonctionnement, de gestion, de financement et de contrôles de toutes les institutions supérieures et de formation.

D'autres lois, décrets ou règlements fondamentaux relatifs à l'éducation existent dans le contexte camerounais. Nous pouvons citer par exemple le décret du 05 décembre 2000 qui se focalise essentiellement sur le statut du corps enseignants ; en plus, on pourrait citer le décret présidentiel du 19 février 2001 qui fixe les règles de fonctionnement des établissements scolaires à caractère publics et aussi présente de façon un peu plus claire les attributions des responsables de l'administration scolaire. A côté de ces lois et de ces décrets, nous pouvons citer des arrêtés ministériels à l'instar de celui du 16 février 2001 présentant les nouvelles directives en matière d'organisation du système d'évaluation et des différents examens de passage.

## **2- La gestion de l'offre formative au Cameroun**

Les domaines de l'instruction et la formation professionnelle sont comme nous l'avons signalé d'une grande importance pour le développement de la jeune nation. Plusieurs ministères ont le devoir de former les jeunes camerounais à devenir des citoyens libres et autonomes capables de s'insérer de manière harmonieuse dans la société. Il faut noter que

comme dans la plus part des pays africains, le système d’instruction camerounais est basé essentiellement sur l’enseignement formel et l’enseignement informel. Pour ce qui est de l’enseignement formel, les ministères de tutelles sont les suivants : le Ministère de l’éducation de base, le Ministère des enseignements secondaires (il faut noter que cette division fait suite aux décrets n°95/041 du 07 mars 1995 et n°2002/004 du 04 janvier 2002) et le Ministère de l’enseignement supérieur. La formation dans le secteur informel est quant à elle sous la houlette du Ministère de l’emploi et de la formation professionnelle. Chaque ministère fonctionne de manière autonome et collabore étroitement et efficacement avec les autres du domaine.

Le Ministère de l’éducation de base (MINEDUB) a, à sa charge les enseignements/apprentissages qui se font aux niveaux maternel, primaire et normal. Selon le décret n°2005/140 du 25 avril 2005, son organigramme est le suivant :

- Un Secrétariat
- Des Conseillers techniques
- Une Inspection générale des enseignements elle-même composée de trois inspections pédagogiques chargées chacune de l’enseignement maternel, primaire et normal
- L’administration centrale
- Les services décentralisés
- Les établissements scolaires et les organismes consultatifs.

La définition et le suivi du respect des programmes scolaires et des méthodes d’enseignement sont définis par le Ministère de l’éducation de base sous en concertation avec tous ses départements et plus précisément le service de l’Inspection générale des enseignants. Ce dernier est chargé de la conception des programmes d’enseignement aux niveaux maternel et primaire et aussi de la formation du personnel enseignants ainsi que de

l'établissement des programmes adaptés à la formation des enseignants. En plus, de cela, ce service est chargé aussi du contrôle des activités pédagogique des services d'inspection, de l'évaluation complet du système éducatif pour ce qui est de l'enseignement de base, du contrôle et le suivi des examens et concours, de l'adéquation de la pédagogie avec le cadre de vie des élèves. En plus de cela, il est chargé entre autres du choix des manuels scolaires.

Comme nous l'avons signalé un peu plus haut, le Ministère de l'enseignement de base afin de respecter les engagements pris grâce à l'école pour tous, a amorcé le processus de décentralisation sur l'étendue du territoire. Ces services comprennent donc les Délégations provinciales, les Délégations départementales, les Inspections d'arrondissement et de district de l'éducation de base.

L'organisation et la supervision des examens et concours au Ministère de l'éducation de base est sous la responsabilité de la Direction des examens et concours. Cette dernière a la lourde charge d'organiser et de superviser tous les examens de l'enseignement primaire et normal.

Le Ministère des enseignements secondaires en acronyme MINESEC quant à lui existe depuis le 08 décembre 2004 via le décret présidentiel n° 2004/322. Ce département ministériel s'occupe de l'enseignement secondaire que ce soit dans le domaine général, technique et normal. L'organigramme de ce ministère est le suivant : Le Ministre, le Secrétaire d'État, les Secrétariats particuliers, les Conseillers techniques, L'Inspection générale des services, l'Inspection générale des enseignements, l'Administration centrale et les établissements sous tutelle, les services décentralisés et les organismes consultatifs.

Les programmes des enseignements sont définis par le Ministère en coordination avec l'Inspection générale des enseignements. Ce dernier en plus d'être chargé du développement et du suivi des programmes de formation et aussi chargé de l'évaluation des programmes et du suivi des de la formation des enseignants. En plus, l'Inspection générale des enseignements est également constituée de huit inspections de pédagogie

répartis comme suit chargé chacune de l'élaboration et l'évaluation des programmes et des méthodes d'enseignement et enfin de la formation continue des enseignants :

- L'inspection chargée de la promotion du bilinguisme;
- L'inspection chargée des sciences et technologies du tertiaire;
- L'inspection chargée de l'enseignement des lettres, des arts, des langues étrangères;
- L'inspection chargée de l'enseignement des sciences humaines;
- L'inspection chargée de l'enseignement des sciences;
- L'inspection chargée de l'enseignement technique et normal;
- L'inspection chargée de l'enseignement de l'informatique;
- L'inspection chargée de l'enseignement des techniques industrielles.

Chaque service d'inspection pédagogique est sous la direction de deux ou trois inspecteurs nationaux. En plus de cela, il existe les services décentralisés du Ministère des enseignements secondaires. Ses services décentralisés sont composés comme suit :

- les Délégations pédagogiques provinciales : avec pour mission donnée aux Inspections pédagogiques provinciales de s'occuper de l'encadrement, l'animation et le contrôle pédagogique dans les districts. Elles sont coordonnées par un Délégué régional lequel gère l'ensemble du personnel de la région.
- les Délégations départementales des enseignements secondaires ayant comme mission la coordination pédagogique et administrative des services du Ministère.

Il est à noter que cette division est identique aussi au Ministère de l'éducation de base.

Les examens de l'enseignement secondaire sont organisés par la Direction des examens, des concours et de la certification en acronyme DECC, elle s'occupe donc de l'organisation des

examens et concours et ses points d'ancrage sont l'Office du Baccalauréat et le General Certificate of Education Board.

Le troisième ministère qui s'occupe de l'éducation/apprentissage est celui de l'enseignement supérieur. L'élaboration et la mise en œuvre de la politique de l'enseignement supérieur est faite par le Conseil de l'enseignement supérieur de la recherche scientifique et technique.

A côté de ces trois ministères, l'activité physique est assurée par le Ministère des sports et de l'éducation physique, laquelle est chargée de l'éducation physique et sportive dans l'ensemble des établissements scolaires publics et privés. C'est-à-dire dans les établissements primaire, secondaire et supérieur dans les enseignements publics et privés.

Le dernier ministère est celui le Ministère de l'emploi et de la formation professionnelle. Il s'occupe beaucoup plus de la formation des travailleurs et la formation des jeunes qui devront s'insérer dans le monde professionnel. Il est aussi très actif dans l'enseignement technique ; de ce point de vue, il travaille en coordination avec le Ministère des enseignements secondaires, plus principalement son département dédié à l'enseignement technique.

Toutefois, il est à noter que l'éducation non formelle est régit aussi par l'action coordonnées de plusieurs ministères qui sont : celui de l'éducation de base, celui des enseignements secondaires, celui de l'agriculture, celui de la culture et enfin celui de la jeunesse. Le Ministère de la jeunesse a en son sein des établissements divers comme celui de la formation des Cadres de jeunesse et d'animation, le centre national d'éducation populaire et d'alphabétisation, les centres de promotion de la jeunesse et le centre national de production et de diffusion de la documentation pour la jeunesse. Comme les autres ministères présentés précédemment, ce ministère a aussi amorcé le processus de décentralisation et cela se manifeste via les Délégations régionales, départementales et d'arrondissement de la jeunesse

### **3- Les acteurs du financement de l'instruction au Cameroun**

Le principal acteur de financement des services d'instruction au Cameroun est l'État. À côté de lui, on note également d'autres acteurs que sont les institutions internationales (via les différents programmes d'aide comme OMD, Action Aid), les partenaires internationaux comme la Chine et le Japon, les familles via les différentes Associations des Parents d'élèves connues sous le sigle APE, les élites locales par le biais des comités de développement des villages et/ou des villes. Mais, comme nous l'avons souligné, le principal acteur du financement reste l'État.

#### **3. a- L'État**

L'État du Cameroun est le principal responsable de la conception et de l'élaboration ainsi que de la mise en application de politique éducative en vigueur dans les deux sous-systèmes présents sur le territoire camerounais. En plus de cela, il est également le principal responsable du financement du secteur éducatif. Comme le souligne la loi d'Orientation de 98 dans son article 11 alinéa 1 :

L'État assure l'élaboration et la mise en œuvre de la politique de l'éducation à laquelle concourent les collectivités territoriales décentralisées, les familles ainsi que les institutions publiques et privées. A cette fin, il :

- ❖ arrête les objectifs et les orientations générales des programmes nationaux d'enseignement et de formation, en liaison avec tous les secteurs de la vie nationale en vue de la professionnalisation de l'enseignement;
- ❖ veille à l'adaptation permanente du système éducatif aux réalités économiques et socio-culturelles nationales ainsi qu'à l'environnement international, particulièrement en ce qui concerne la promotion des enseignements scientifiques et technologiques, du bilinguisme et l'enseignement des langues nationales;

- ❖ fixe les conditions de création, d'ouverture et de fonctionnement des établissements publics et privés et en assure le contrôle;
- ❖ définit les normes de construction et d'équipement des établissements de l'enseignement public et privé et en assure le contrôle;
- ❖ élabore et met à jour la carte scolaire.

Dans la réalisation de ces objectifs, l'État du Cameroun peut compter sur l'apport du Conseil National de l'éducation. Il s'agit d'un organe consultatif dont les prérogatives et fonctionnement sont fixés par décret présidentiel.

Selon l'article 12 de la loi d'orientation de 98, le financement de l'éducation par l'État camerounais est assuré par un mécanisme bien rodé et bien consolidé qui peuvent se résumer en les dotations budgétaires de l'État, les allocations budgétaires des collectivités territoriales décentralisées, les contributions des partenaires de l'éducation, les dons et les legs et enfin toutes autres contributions prévues par la loi. Le financement de l'éducation est comme nous l'avons souligné un peu plus haut l'apanage de l'État. Le tableau ci-dessous présente de façon synthétique l'apport de l'État (en termes de financement par pourcentage du budget total) dans l'éducation.

Année budgétaire	Prévisions budgétaires en XAF	Budget effectivement alloué	Pourcentage effectif du budget alloué par l'État
1999/2000	1.314.257.429.824	99.138.000.000	7.54
2000/2001	1.476.000.000.000	146.49.000.000	9.92
2001/2002	1.545.000.000.000	1.73.514.536.000	11.23
2002 (à partir de cette année-là, le budget suit l'année solaire)	728.300.000.000	97.153.127.000	13.33
2003	1.509.000.000.000	179.184.000.000	11.87
2004	1.67.000.000.000	203.143.000.000	12.55
2005	1.721.000.000.000	254.083.000.000	14.76

2006	1.861.000.000.000	253.567.000.000	13.62
2007	2.251.000.000.000	288.653.000.000	12.82

Évolution des dépenses en matière d'instruction de 1997 à 2007<sup>68</sup>

Cependant, il faut noter que depuis l'année solaire 2002, on se rend compte que le financement de l'instruction qui tient compte des secteurs de l'instruction de base, de l'instruction secondaire et du supérieur de la part de l'État à plus ou moins baissé, laissant place à d'autres acteurs. Il faut aussi noter que le principal bénéficiaire de ces financements et le secteur public ; celui privé en général fonctionne presque exclusivement par le biais de l'autofinancement.

### **3. b- D'autres acteurs du financement de l'instruction au Cameroun**

#### *- Les municipalités*

La grande majorité des mairies participe au financement de l'instruction au Cameroun ; elles sont plus actives dans le secteur de l'instruction de base et celui du secondaire. En effet, les mairies procurent aux établissements le matériel de fonctionnement qu'elles distribuent par la suite aux institutions scolaires présentes dans circonscription.

#### *- Les Organisations non-gouvernementales*

Les Organisations non-gouvernementales (ONG) en termes de financement fonctionnent exactement comme les municipalités ; c'est-à-dire qu'elles fonctionnent en grande partie sous forme de dons (cahiers, manuels et fournitures scolaires). Un autre mode de financement utilisé par les ONG est celui de la construction des infrastructures scolaires à

---

<sup>68</sup> Évolution des dépenses en matière d'éducation ; source : Lois des finances de 1999 à 2000. Cette loi de finance nous permet de comprendre que malgré la crise économique, les dépenses en matière d'éducation n'ont pas baissées, au contraire elles ont tendanciellement augmentées et représente les efforts que le gouvernement camerounais à fait en terme d'instruction. Mais, cette dernière s'est fait selon les standards occidentaux qui ne correspondent plus aux réalités locales.

l'instar des salles de classes, les points d'eau et bien d'autres. C'est dans ce registre que nous pouvons classer des organisations comme Action Aid, ou alors le projet OMD (Millennium Development Goals).

- *Les Associations Communautaires et les églises*

Elles sont beaucoup plus présentes dans les zones reculées ou alors dans les zones rurales. Elles aident les institutions scolaires en leur construisant des salles de classes et d'enseignants et aussi les bureaux du personnel dirigeant. Ces associations communautaires ont aussi l'habitude de récompenser les meilleurs élèves en leur octroyant des bourses d'études.

Quant aux églises, on note que les églises au Cameroun interviennent énormément dans l'instruction au Cameroun. Elles possèdent plusieurs institutions scolaires à l'instar du Collège Vogt, du Collège Adventiste ou du Collège Alfred Saker à Yaoundé et Douala. Dans ces institutions scolaires, ce sont les missionnaires qui prennent en charge l'entier fonctionnement de ces établissements (salaire et matériel). Il faut noter que les églises protestante, adventiste et catholique ont toujours eu une part importante dans la formation au Cameroun.

- *Les Associations des parents d'élèves*

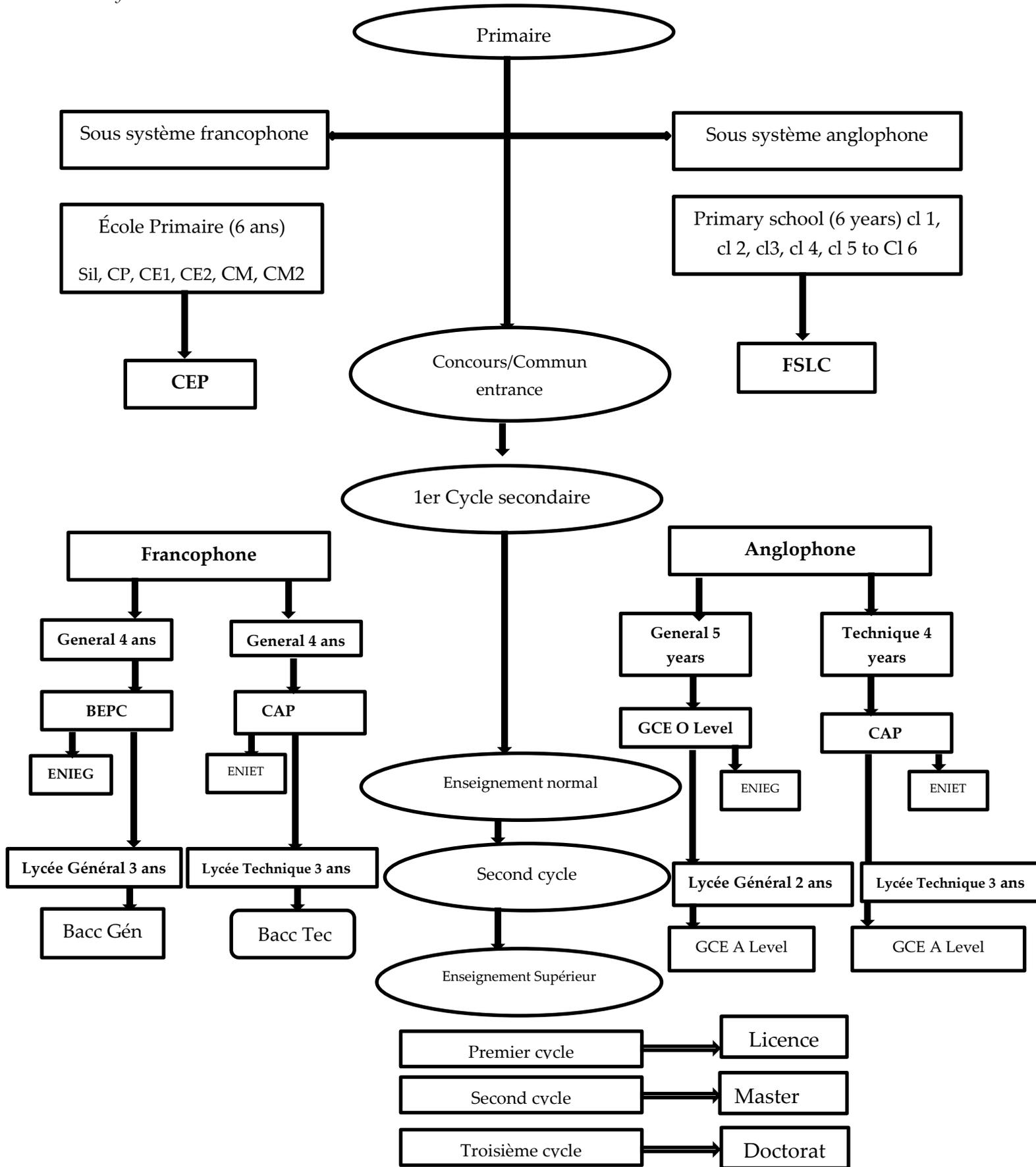
Les familles ont toujours contribué dans le financement de l'instruction scolaire. Elles interviennent au sein de tous les établissements scolaires à travers l'Association des Parents d'élèves (APE). Ces associations contribuent parfois entièrement à payer les salaires des enseignants vacataires (ceux recrutés par l'établissement pour pallier au déficit d'enseignants au sein de l'établissement). De plus, chaque parent via son enfant inscrit au sein de l'établissement doit verser une contribution annuelle dans les caisses de l'APE en début d'année. En fait, nous notons que ce sont uniquement les familles et l'État qui peuvent verser directement de l'argent à un établissement. Toutes autres contributions financière doit absolument transiter par les caisses de l'État. Enfin, il faudrait noter que ces moyens de financements ne sont pas suffisants aujourd'hui, car, si dans les grandes villes ce mécanisme fonctionne assez bien, dans les zones reculées, ce n'est pas vraiment le cas.

- *L'initiative PPTE*

L'année 2000 a été présentée par les autorités camerounaises comme un tournant dans son engagement à devenir pays émergent. En fait, le pays a accédé à l'initiative Pays Pauvres Très Endettés en acronyme PPTE lancée par le Fond Monétaire International et la Banque Mondiale. Cette initiative permet aux États endettés de pouvoir rembourser leur dette tout en bénéficiant du surplus leur permettant de réinvestir chez eux. Cette technique permet en fait d'avoir des fonds supplémentaires et pouvoir donc les réinvestir dans d'autres secteurs jugés prioritaires. A cet effet, l'éducation a été jugé prioritaire et bénéficie donc de certains avantages comme par exemple le recrutement par l'État au sein de la fonction publique de nombreux instituteurs ou enseignants vacataires ; cela permet aussi à l'État d'agir de manière plus efficace dans les zones rurales via la construction des salles de classes et/ou des points d'eau o encore des latrines. Il faut cependant noter que malgré cette initiative, plusieurs zones ne bénéficient toujours pas d'un taux de scolarisation élevé. En termes de scolarisation notons aussi que le Cameroun connaît deux sous-systèmes : l'un francophone et l'autre anglophone.

**C- Présentation des deux systèmes scolaires camerounais**

Le Cameroun, pays qui a connu après la Première Guerre mondiale la double présence française et anglaise a hérité également des deux systèmes scolaires qui étaient alors en vigueur dans ces deux pays. Comme conséquence, le système scolaire se présente alors comme le décrit le schéma suivant :



## **2- Le sous-système scolaire francophone**

La partie de gauche du schéma ci-dessus donne vision complète des différents niveaux d'enseignement dans le système scolaire francophone. Cette présentation s'applique aussi bien dans le secteur privé que celui public. Il est beaucoup plus pratiqué dans les régions où le français est considéré comme langue dominante ; c'est-à-dire les régions de : l'Adamaoua, du Centre, de l'est, de l'extrême Nord, du Littoral, du Nord et de l'Ouest. Cependant, il faudrait noter que depuis quelques années, on rencontre plusieurs établissements de ces régions suivent la formule en vigueur dans le sous-système anglophone et vice-versa. Ce phénomène est beaucoup plus présent dans les capitales provinciales anglophones et notamment les villes de Buea et de Bamenda où les enfants de fonctionnaires de culture francophone sont scolarisés.

### **1. a- Description du système d'instruction francophone**

Depuis l'avènement de l'indépendance du Cameroun en 1960, le système francophone est organisé en quatre niveaux d'enseignement:

- L'enseignement maternel,
- L'Enseignement Primaire,
- L'Enseignement Secondaire (Général et Technique),
- L'Enseignement Supérieur.

#### **1. a.1- L'enseignement Maternel et Primaire**

La gestion administrative et pédagogique des écoles maternelles, primaires et Normales d'instituteurs publiques et privées est assurée par le Ministère de l'Éducation de Base. L'État assure le financement des établissements scolaires publics tandis que les écoles privées sont financées par les fonds du promoteur, bien que parfois, ce dernier peut bénéficier des subventions de l'État.

L'enseignement maternel est le premier niveau. Selon la réglementation en vigueur, il dure deux ans. Mais, de manière concrète, les enfants âgés de 3 à 5 ans y restent 3 ans, car de plus en plus, les parents exerçant un emploi y inscrivent les enfants dès l'âge de 2 ou de 3 ans. L'enseignement maternel est subdivisée en deux sections : Moyenne et Grande section, même si ces dernières années on note dans les grandes villes la création même si inconsciemment de la Petite section. Cette dernière permet d'accueillir les enfants dès l'âge de deux ans. En général, à l'issue du cycle maternel, tous les enfants s'inscrivent sans condition dans les écoles primaires.

Dans le sous- système francophone, l'enseignement primaire est le second niveau d'enseignement. Il accueille les enfants de 6 à 14 ans. La durée prévue pour l'enseignement primaire est de 6 ans. Pendant ces années, les élèves affrontent les matières de base suivantes : la lecture, l'écriture, l'arithmétique et même la connaissance du milieu dans lequel ils vivent. Ce niveau d'enseignement est divisé comme suit : la section d'initiation aux langages (SIL), le cours préparatoire (CP), le cours élémentaire première année (CE1), le cours élémentaire deuxième année (CE2), le cours moyen première année (CM1), le cours moyen deuxième année (CM2). A l'issue de l'école primaire, les élèves présentent le diplôme officiel du Certificat d'études primaires (CEP) et un concours d'entrée en classe de 6<sup>ème</sup> (première année de collèges ou de lycées d'établissement public). L'élève qui n'est pas admis peut toujours s'il le souhaite se diriger vers un établissement privé.

Bien que les études primaires soient obligatoires pour tous les jeunes, beaucoup de parents (surtout dans les zones rurales) refusent d'inscrire leurs enfants à l'école pour des raisons financières et religieuses. Ils préfèrent profiter du travail des enfants dans les champs ou à la maison. Dans la plupart des familles aussi bien chrétiennes que musulmanes, les filles sont le plus souvent sacrifiées pour les études contrairement aux garçons. Dans les régions à forte connotation musulmane comme celle du Nord ou de l'Extrême-Nord et de l'Adamaoua, beaucoup de parents préfèrent inscrire plutôt leurs enfants à l'école coranique

qui n'est pas reconnue par l'administration centrale comme faisant partie du canevas de l'école dite traditionnelle.

### **1. b- L'Enseignement secondaire**

Le ministère de tutelle de cet enseignement est celui des Enseignements Secondaires (MINESEC). L'enseignement secondaire constitue le troisième niveau d'enseignement et dure 7 ans. Il est composé de :

- L'enseignement général lequel est subdivisé en deux cycles : le premier cycle (dure 4ans), scolarise les jeunes jusqu'à l'âge de 14 ou 15 ans dans les Collèges d'enseignement général. A l'issue de ce cycle, les élèves présentent le diplôme du Brevet d'études du premier cycle (BEPC). Le second cycle de l'enseignement général, (durée de 3 ans) accueille, dans les lycées d'enseignement général, les jeunes jusqu'à l'âge de 18 ans. Cependant, l'âge d'obtention du baccalauréat de l'élève peut osciller entre 18 et 21 ans en fonction de son parcours scolaire. Toutefois, il faut souligner qu'un examen intermédiaire dénommé Probatoire existe entre les classes de première et Terminale. Les élèves de la classe de terminale présentent le diplôme de Baccalauréat de l'enseignement général lequel leur donne accès aux universités et grandes écoles.
- L'enseignement secondaire technique dure également 7 ans et se subdivise en deux cycles de 4 et 3 années respectivement: le premier cycle scolarise les jeunes jusqu'à l'âge de 20 ans dans les Collèges d'enseignement technique. Le second cycle, d'une durée de 3 ans accueille dans les lycées d'enseignement technique les jeunes jusqu'à l'âge de 22 ans. Le certificat d'études professionnelles (CAP) est délivré à l'issue du premier cycle tandis que les élèves du second cycle parvenus en classe de terminale technique sont sanctionnés par l'examen du baccalauréat ou du Brevet de technicien. L'enseignement secondaire se singularise par l'existence d'un enseignement post primaire qui récupère dans les sections artisanales rurales et ménagères une partie des élèves du primaire avec ou sans CEP, qui n'ont pas trouvé place dans les lycées

et collèges, pour une formation de 2 ans. Aucun diplôme ne sanctionne cette formation. Mais, ces élèves à la sortie de la deuxième année peuvent automatiquement continuer leurs parcours scolaires dans les établissements d'enseignement technique. Il faut aussi noter que les âges des élèves de l'enseignement technique sont généralement élevés car jusqu'à présent il est considéré simplement comme un moyen de récupérer les élèves n'ayant pas pu s'intégrer ou trouvés une place dans l'enseignement générale.

## **2- Le sous-système scolaire anglophone**

La partie de droite du schéma précédent présente les différents niveaux d'enseignement dans le système scolaire anglophone. Deux régions du Cameroun sont majoritairement d'expression anglaise, il s'agit de celles du Nord-Ouest et du Sud-ouest, c'est-à-dire une partie du territoire qui était jadis placé sous l'administration de l'Angleterre. Cependant comme pour le sous-système francophone, il existe dans la zone anglophone des établissements scolaires fonctionnant avec le système francophone et aussi des établissements scolaires bilingues.

Le sous-système anglophone est organisé également en quatre niveaux d'enseignement:

- ❖ Nursery,
- ❖ Primary,
- ❖ Secondary,
- ❖ Higher Education.

Les écoles relevant du Nursery school et du Primary school sont placées sous la tutelle administrative du Ministère de l'Education de Base. Les lycées et collèges relevant du Secondary sont placés sous la gestion administrative du Ministère des Enseignements Secondaires.

## **2. a- Nursery et Primary School**

L'enseignement dans les *Nursery school* est le premier niveau d'enseignement du sous-système anglophone. En principe, il dure deux ans comme le stipulent les textes mais, dans la pratique, les enfants y restent 3 ans, car, de plus en plus, ils arrivent dès l'âge de 2 ans et peuvent y rester jusqu'à l'âge de 4 ou 5 ans. Les études sont organisées dans les *Nursery school 1* et *Nursery school 2*. En général, tous les enfants des *Nursery school* s'inscrivent sans condition dans les *Primary school* à l'issue du *Nursery 2*.

Le *Primary school* est le second niveau de l'enseignement dans sous-système anglophone. Il accueille les enfants âgés de 6 à 12 ans. Ce niveau d'enseignement s'étale sur six ans dans les classes de : Class 1 à Class 6. A l'issue du *Primary school*, les élèves présentent le diplôme officiel intitulé *First School Living Certificate (FSLC)*. Les études dans les «*Primary school*» sont obligatoires pour tous les jeunes.

## **2. b- Post Primary, General Secondary & Technical Secondary**

Les enseignements dans les *post primary*, *général secondary* et *technical secondary* sont placés sous la responsabilité du Ministère des Enseignements Secondaires. C'est le troisième niveau de l'enseignement.

Les études dans le *post primary* se déroulent dans les sections artisanales et rurales et récupèrent une partie des élèves issus des *primary school* avec ou sans *FSLC*, qui n'ont pas trouvé de place dans le *secondary*, pour une formation de 2 ans. Aucun diplôme ne sanctionne cette formation, mais les élèves peuvent s'inscrire dans les lycées pour poursuivre leurs études dans les lycées d'enseignement techniques.

Si l'enseignement secondaire général dure également 7 ans dans le sous-système anglophone, il se décompose en deux cycles : le premier cycle (5 ans) scolarise les jeunes jusqu'à l'âge de 15 –16 ans dans les Collèges d'enseignement général au terme duquel l'élève se présente au diplôme du *General Certificate of Education Ordinary Level (GCEO/L)*. Le second cycle (2 ans), accueilli dans les lycées d'enseignement

général les jeunes jusqu'à l'âge de 18 ans. Ceux ayant retardés peuvent y rester jusqu'à l'âge de 21 ans. Ce cycle est sanctionné par l'examen du général Certificate of Education Advanced Level (GCE A/L). Le second L'enseignement secondaire technique dure également 7 ans et se décompose en deux cycles de 5 et 2 ans. Le premier cycle (durée 5 ans) scolarise les jeunes jusqu'à l'âge de 20 ans dans les Collèges d'enseignement technique. Le second cycle, (durée 2 ans) accueille dans les lycées d'enseignement technique les jeunes jusqu'à l'âge de 22 ans. Le certificat d'études professionnelles (CAP) est délivré à l'issue du premier cycle tandis que les élèves du second cycle parvenus en classe de terminale technique sont sanctionnés par l'examen du Technical Certificate of Education Advanced Level (TCE A/L).

#### **8- L'Enseignement Supérieur**

L'instance de tutelle est le Ministère de l'Enseignement Supérieur. Ce dernier s'occupe de l'administration des Universités d'État, des Universités privées et des grandes écoles. On dénombre actuellement huit universités d'État : L'université de Yaoundé I, L'université de II Soa, L'université de Douala, L'Université de Buea, L'université de Dschang, L'université de N'Gaoundéré, l'université de Maroua et enfin l'université de Bamenda.

L'enseignement supérieur comprend aussi les grandes écoles comme : L'École Normale Supérieure de Yaoundé; L'École Polytechnique; L'École Nationale des Travaux Publics; L'Institut Sous Régional des Statistiques et Économies Appliquées ; L'École Nationale des Postes et Télécommunications ; L'Institut de Formation et Recherches Démographiques ; L'École Nationale d'Administration et de Magistrature ; L'École Supérieure des Sciences et Techniques de l'Information et de la Communication, l'école des eaux et forêts de Mbalmayo et bien d'autres encore. Généralement, l'accès aux grandes écoles se fait par concours. Les modalités d'accès sont définies par chacune de ces écoles, mais, ordinairement, l'accès se fait au moins sur trois phases : d'abord l'étude de dossiers des candidats ensuite un concours écrit et enfin un entretien avec le comité ou le jury.

L'Enseignement supérieur au Cameroun, s'est également enrichi grâce à l'enseignement supérieur dite privée. On dénombre plusieurs universités privées parmi lesquelles celles créées par des institutions religieuses à l'instar de l'Université Catholique d'Afrique Centrale, de la Faculté Protestante de théologie et de l'Université Adventiste d'Abong Mbang.

Dans les Universités étatiques et privées, les études sont sanctionnées par le Brevet de Technicien Supérieur (BTS), le Diplôme Universitaire de Technologie (DUT) pour les cycles de 2 ans, la Licence qui sanctionne 3 années d'études dans les Facultés, le Master délivré après 5 années d'études avec succès dans les différentes facultés et enfin le diplôme de Doctorat délivré après 8 années d'études à partir du moment d'inscription à l'université. Il faudrait signaler que les universités d'État au Cameroun afin de s'arrimer au processus de Bologne, sont elles aussi passées depuis quelques années au système LMD (Licence – Master – Doctorat). Même si ce passage n'est pas encore vraiment concret, les instances gestionnaires essayent de le mettre sur pied. A côté de l'enseignement public, il existe aussi un enseignement privé qui est bien enraciné sur tout l'étendue du territoire et qui est régit par des lois adoptés par le Cameroun.

#### **9- L'Enseignement privé au Cameroun**

Bien avant l'obtention de son indépendance en 1960, le secteur de l'enseignement privé existait déjà au Cameroun. Le but était bien entendu celui d'aider les populations dites indigènes à pouvoir bénéficier d'un service d'éducation et d'instruction plus ou moins égal à celui en vigueur dans la métropole. L'existence de l'enseignement privé au Cameroun remonte au 19 Mars 1930. Il s'agissait dans un début uniquement de l'enseignement privé confessionnel. Cet enseignement devait s'élargir un peu plus tard, précisément le 19 Mai 1949 via l'arrêté n°850 qui permit la naissance de l'enseignement privé laïc au Cameroun. La première école privée créée fut l'école privée laïc du village de Nkol-ossananga. Celle-ci fut suivit un peu plus tard par de nombreuses autres écoles dans les régions du Centre, de l'Ouest et du Littoral. Étant donné la demande en éducation provenant des populations

camerounaises toujours plus fortes, l'État camerounais se retrouva dans l'impossibilité d'assurer ce service à tous. Raison pour laquelle, il laissa fleurir ce secteur, mais tout en pensant à le structurer.

La première loi cadre visant à orienter le fonctionnement de l'enseignement privé au Cameroun fut celle numéro 76/15 de 1975. Cette loi se concentrait principalement sur les domaines administratifs, financiers, préscolaires et pédagogiques. En 1985, seront adoptées d'autres mesures visant à renforcer le fonctionnement financier et surtout de réglementer les questions salariales des enseignants impliqués dans ce secteur. Deux ans plus tard, l'État du Cameroun à travers la loi du 17 décembre 1987 légifère sur les conditions à respecter afin de créer un établissement privé. Cette loi est renforcée quelques années plus tard par le décret N°90/1461 du 09 novembre 1990 lequel fixe les modalités d'ouverture et de fonctionnement des écoles privées. Le 22 juillet 2004, le gouvernement camerounais fixe via la loi 2004/022, les règles améliorant le fonctionnement de l'enseignement privé au Cameroun.

Ces dispositions législatives concernent les quatre types d'enseignement privé; c'est-à-dire celui Catholique, Islamique, Protestant et Laïc. A partir de cette description des types d'enseignement privé au Cameroun, on comprend que ce dernier au Cameroun est divisé en deux : L'enseignement privé confessionnel et l'enseignement privé non confessionnel. Le premier type d'enseignement est l'apanage des communautés catholiques, protestantes, adventistes et musulmanes. Les établissements à caractère confessionnel au niveau administratif et ministériel sont gérés par trois Secrétariat de l'éducation : Le Secrétariat National de l'Organisation privé catholique; le Secrétariat National de l'Organisation privé protestante; Secrétariat National de l'Organisation privé Islamique. Ces trois secrétariats se trouvent sous l'égide du Secrétaire National à l'enseignement Privé.

Par contre, celui non confessionnel concerne toutes les autres communautés laïques. Ces écoles peuvent être ouvertes par des personnes physiques, des coopératives, les communautés de développement présent dans plusieurs villages des régions camerounaises comme c'est généralement le cas à L'Ouest, Le Sud-Ouest et le Nord-Ouest

Cameroun. Les premières écoles privées laïques camerounaises furent fondées en 1949. Celles-ci ont avec le temps continuées à augmenter sur toute l'étendue du territoire. Cet enseignement se base dans tous les secteurs éducatif camerounais à l'instar des écoles maternelles, du primaire, du secondaire et enfin universitaire. Les enseignants sont généralement choisis sur étude de dossier et n'ont pas pour la plupart reçus une formation académique – pédagogique liée à la profession d'enseignant.

Cependant, selon une étude réalisée en juillet 2012 par le Ministère de l'Enseignement de base, l'enseignement privé confessionnel est vieux de l'époque avant les indépendances et est plus enraciné dans le pays tout entier.

Par exemple pour ce qui est de l'enseignement privé protestant, elle fut introduite comme nous l'avons signalé plus haut par les missionnaires allemands dans le but de transmettre, mieux de faire connaître la Bible aux populations locales et donc de permettre leur évangélisation. La toute première école fut l'œuvre du pasteur Joseph Merrick, qui fonda une école en 1884 à Bimbia dans la région du Sud-Ouest Cameroon. La seconde école créée le 23 juin 1945 à Bethel par Alfred Saker de la Baptist Missionary Society. L'enseignement privé protestant est répartie en elle-même par plusieurs communautés à l'instar de l'église Presbytérienne Camerounaise, l'église adventiste du Septième jour, l'église Évangélique du Cameroun et bien sûr les églises Baptistes. L'église Adventiste a de très bons collèges à l'image de Collège adventiste de Yaoundé; elle a aussi depuis les années 1995 la célèbre Université Adventiste de Nanga Eboko.

Il faut noter toutefois que la plupart des enseignants de ces écoles n'ont reçus aucune formation pédagogique appropriée et donc enseignent simplement en se basant sur les connaissances acquises lors de leur formation scolaire et ou académique.

Pour ce qui est de l'enseignement privé confessionnel catholique, celle fut également introduite sur les côtes camerounaises durant la colonisation Allemande. La première école fut fondée à Marienberg en 1881, donc bien après celle de la confession protestante. Les missionnaires les plus actifs dans cette entreprise de création d'écoles furent les pères pallotins. Ces derniers dans le but de contrecarrer la progression du protestantisme au

Cameroun avaient pour habitude d'aller dans les zones éloignées de la cote, les zones rurales créer des écoles et bien sûr évangéliser les populations. Ces missionnaires catholiques se sont toujours concentrés beaucoup plus dans la construction des écoles primaires et dans un certains cas assez rare, les collèges sous forme d'internat. L'enseignement universitaire est devenu aussi accessible pour eux dans les années 90 avec la création de l'Université Catholique d'Afrique Centrale avec pour siège à Yaoundé. Cette dernière forme les étudiants dans plusieurs domaine et est réputée de bonne qualité, car les enseignants sont au moins titulaire d'un diplôme de docteur de recherche.

Le dernier enseignement confessionnel privé que nous pouvons citer est bien évidemment celui Islamique. Cet enseignement contrairement aux deux premiers et vraiment circonscrit dans certaines régions du pays comme par exemple, le Nord, l'Extrême-Nord et l'Adamaoua. On note aussi trace de sa présence dans les régions du Centre (principalement Yaoundé) et du Littoral (principalement Douala). Sans toutefois oublié le pays Bamoum (Foumban et Foumbot) de la région de l'Ouest Cameroun.

L'enseignement Islamique fut introduit au Cameroun à la suite de l'islamisation de la partie communément appelée grand Nord, par les Arabes bien avant la colonisation allemande du pays. Les écoles de ces trois zones sont presque essentiellement fréquentées par les élèves appartenant à la religion musulmane. Elles se limitent presque exclusivement au niveau primaire. Le nombre d'élèves de ces écoles n'est pas élevé et le taux de succès est bas par rapport aux deux premiers types d'enseignements privés confessionnels cités; mais il faut aussi dire que les méthodes d'enseignement sont différentes.

Les établissements d'enseignement privés confessionnel ou non font face à des problèmes tels que celui du financement de ces dernières qui vit essentiellement des taxes annuelles que chaque élève devrait payer. Mais les élèves sont bien souvent moins nantis pour le faire. L'autre problème qu'il rencontre est celui pédagogique car bien souvent, les inspecteurs pédagogiques limitent leur action/intervention seulement au niveau des écoles publiques. Celui-ci passe une insuffisance criante des enseignants au niveau primaire.

Cependant, malgré ces problèmes, l'enseignement privé est importante pour le Cameroun car elle permet de scolariser les populations.

#### 10- L'offre formative au Cameroun

Comme nous avons essayé de le démontrer depuis le début de ce chapitre, le système scolaire camerounais est le fruit à la fois de la colonisation allemande et ensuite de la double présence anglo-française; c'est pour cette raison qu'on a deux sous-systèmes : un anglophone et l'autre francophone. Toutefois, que ce soit l'enseignement public, privé confessionnel et laïc, les encadrements du système scolaire sont déterminés par l'État par voie législative ou réglementaire. Donc, c'est l'État qui décide et arrête les programmes et les manuels scolaires à utiliser, détermine les conditions de création et de financement des établissements et enfin c'est l'État qui détermine aussi les systèmes et les modalités d'évaluation et donc c'est lui qui est chargé de l'organisation des examens officiels nationaux et l'année académique et scolaire sur l'ensemble du territoire et ce quel que soit le niveau d'enseignement.

##### - Les écoles maternelles :

Le concept des crèches et des garderies scolaires est encore nouveau au Cameroun et n'est pas pour des raisons économiques à la portée de plusieurs familles moyennes. En fait, il existe peu de crèches et de garderies pour les enfants que ce soit dans les grands centres urbains ou dans les zones reculées. Cependant, il faudrait aussi souligner que la majorité de familles préfère souvent garder l'enfant au sein de la famille jusqu'à ce qu'il atteigne l'âge de scolarisation.

Donc lorsque nous parlerons de système préscolaire, nous entendrons par là, l'enseignement maternel ; ce dernier comprend dans le système privé la petite section qui accueille les enfants âgés de 3 à 4 ans, la moyenne section accueillant les enfants de quatre à 5 ans, et enfin la Grande Section qui accueille les enfants âgés de cinq à six ans. Par contre,

dans le système public, on retrouve une répartition plus nette. La première année est dédiée aux enfants âgés de quatre à cinq ans et la deuxième année pour les enfants de cinq à 6 ans.

L'enseignement maternel, selon le Ministère de l'Enseignement de Base, assure à l'enfant un développement global par le plein épanouissement de ses potentialités verbales, psychomotrices, socio-affectives et cognitives et prépare un passage harmonieux de celui-ci à l'école primaire<sup>69</sup>.

L'enseignement maternel au Cameroun est assez répandu dans presque toutes les régions du pays. Elle a le mérite d'adapter les enfants lentement à l'école en les rendant plus performant sans toutefois tenir compte de leurs origines ou de leurs classes sociales. De permettre à ces derniers d'apprendre à s'exprimer entre eux et aussi avec les adultes et donc développer leurs sens, leurs mémoires et bien d'autres avantages encore. Le secteur de l'enseignement maternel est aujourd'hui entre les mains de l'État et des privés. Les écoles maternelles fleurissent à une grande échelle ce pour pallier à la demande qui est chaque jour un peu plus élevée et correspond à l'augmentation de la population. Les défis pour ce qui est du préscolaire sont encore nombreux. Car, si l'école maternelle représente un lieu où les enfants éveillent leurs esprits, sont initiés aux principes de base de l'apprentissage, le problème réside dans la formation des enseignants. Car, dans les Écoles Normales d'enseignement Générales (Enieg), les enseignants sont formés, ceux-ci en fait ne sont aucunement formés pour s'occuper de la petite enfance. Donc, une fois sur le terrain, ils sont obligés de s'adapter et ceci implique généralement qu'à la fin, ils ne respectent pas les canons pédagogiques destinés à la petite enfance. Alors qu'une formation adéquate de ces enseignants constituerait le premier passage fondamental vers l'atteinte des objectifs de l'Éducation Pour Tous (EPT), c'est-à-dire : la protection de l'éducation de la petite enfance ; l'enseignement primaire universel, l'apprentissage des jeunes et des adultes tout au long de

---

<sup>69</sup> Cf. Programme de l'École Maternelle Camerounaise (PEMC). Le ministère de l'éducation de base démontre ainsi l'importance croissante de l'école maternelle dans le système scolaire camerounais et aussi la continuité éducative qui doit exister entre ces niveaux d'enseignement/apprentissage.

la vie, l’alphabétisation des adultes ; la disparition des inégalités entre les sexes dans l’éducation et enfin l’équité et la qualité de l’apprentissage. Pour pouvoir y arriver, il faudrait définir les objectifs pédagogiques à atteindre et bien sûr s’appuyer sur les administrations locales, les communautés, les mouvements associatifs. C’est ainsi que ces dernières années, on constate une forte augmentation du taux d’inscription au sein des écoles maternelles.

Afin de mieux évaluer l’évolution des taux d’inscription dans l’enseignement maternel, nous allons jeter un regard rapide sur le taux brut de scolarisation. Ce dernier se présente comme le rapport entre le nombre total d’élèves scolarisés dans un cycle et le nombre total d’élèves dont l’âge correspond à celui du cycle d’étude. Ce taux est toujours exprimé en pourcentage. Dans l’enseignement maternel au Cameroun, on a noté une forte évolution depuis les années 96. Le tableau ci-dessous donne un aperçu de cette évolution jusqu’en 2004.

Années scolaires	Taux brut de scolarisation %
1995/1996	9.9
1996/1997	10.3
1997/1998	10.5
1998/1999	11.6
1999/2000	12.4
2000/2001	13.3
2001/2002	13.9
2002/2003	13.8
2003/2004	16.6

#### Évolution du taux brut de scolarisation en % de 1995 à 2004<sup>70</sup>

On constate une nette progression du taux brut de scolarisation de 1995 jusqu'à 2004, date de données publiées par l'alors ministère de tutelle le Ministère de l'éducation de l'éducation national. Selon une prévision plus actuelle de l'Unicef, ce taux devrait passer de :

Années scolaires	Taux brut de scolarisation %
2006 à 2007	17.4
2008 à 2012	26.6

#### Évolution du taux brut de scolarisation en % de 2008 à 2012<sup>71</sup>

Ce taux brut de scolarisation est reparti entre les jeunes garçons 29.6% et les jeunes filles 30.4%<sup>72</sup>. Ces taux se concentrent principalement dans les régions du Centre (35%) et du Littoral (30%) où l'on retrouve Yaoundé et Douala, les plus grandes métropoles du pays en tête de course. Les autres régions ont un taux de scolarisation pour ce qui est des écoles maternelles qui oscillent autour de la moyenne nationale qui est de 20%, mis à part les régions de l'Extrême Nord, du Nord et de l'Adamaoua.

---

<sup>70</sup> Taux Brut de Scolarisation : source MINEDUC 2002/2003 et 2004/2005

<sup>71</sup> Source: Net primary school enrolment/attendance - Derived from net primary school enrolment rates as reported by UNESCO and from national household survey reports of attendance at primary school

<sup>72</sup> Source: Net primary school enrolment/attendance - Derived from net primary school enrolment rates as reported by UNESCO and from national household survey reports of attendance at primary school. Ces taux brut d'inscription démontrent très bien qu'après les indépendances, le Cameroun s'est lancé dans le processus d'instruction de masse. Celle-ci a permis l'alphabétisation des populations. Mais, ne répond plus aux difficultés d'insertion que rencontrent les apprenants aujourd'hui.

Les écoles maternelles officiellement connues sur l'ensemble du territoire camerounais entre 2006 et 2007 étaient chiffrées à 3.320. Les régions du Centre et Littoral comptaient respectivement 30% et 20% de ces écoles. Dans les autres régions, les parents préfèrent encore garder les enfants au sein de leur famille et surtout les envoyer directement en première année du cycle primaire.

#### 5. a- Offre formative au niveau du primaire au Cameroun

L'enseignement primaire au Cameroun comme dans bien d'autres pays africains est un secteur stratégique pour le développement des populations. Au Cameroun, ce secteur de l'enseignement est placé sous la supervision du Ministère de l'enseignement de base. Comme précisait un peu plus haut, l'enseignement primaire est obligatoire et est gratuit (sauf paiement par les parents des frais relatifs à l'APE : Association des parents d'élèves). Ce secteur d'enseignement est réservé aux enfants qui sont âgés d'au moins 6 ans. Depuis la promulgation de la loi d'orientation de 1998, valable pour les deux sous-systèmes, la durée de cet enseignement est de six ans et se conclut par l'obtention du First School-leaving Certificate (FSLC) dans le sous-système anglophone et du Certificat d'études primaires (CEP).

Les élèves sont encadrés dans ce cycle d'enseignement par des instituteurs qui sont formés dans les Écoles Normales d'enseignement Générales (Enieg). Les programmes de ces écoles sont arrêtés par le ministère de tutelle. Les instituteurs ainsi formés peuvent sous recrutement enseignés dans le public ou alors espérer être recrutés dans le secteur privé. Avec l'émergence du privé et la gratuité de l'école primaire, le nombre d'élèves dans ce secteur a augmenté depuis 1996 selon le taux brut de scolarisation du ministère de l'éducation de base.

Années	Pourcentage
1971	89.38
1972	86.78
1973	86.95
1974	87.89

1975	89.97
1976	91.24
1977	89.88
1978	90.93
1979	91.48
1980	91.92
1981	94.37
1982	95.41
1983	98.02
1984	96.52
1985	97.68
1986	98.85
1987	100.52
1988	101.17
1989	97.72
1990	97.31
1991	94.76
1992	89.00
1993	Pas de données
1994	82.14
1995	79.93
1996	73.38
1997	76.75
1998	78.73
1999	81.01
2000	83.15
2001	98.14
2002	97.95
2003	97.93
2004	102.21
2005	100.30
2006	99.25
2007	101.23
2008	101.54
2009	103.74
2010	106.04
2011	105.73
2012*	110.62
2013*	112.04
2014*	114.33
2015*	116.62

Taux brut d'inscription aux études primaires de 1971 à 2015<sup>73</sup>

\*prévisions statistiques de la Banque Mondiale

Selon ce tableau, on note que depuis l'adoption du système d'instruction camerounais et surtout depuis la réunification du pays, le taux brut de scolarisation a évolué considérablement. Les populations étaient très enthousiastes de scolariser leurs enfants et leurs assurer une fonction dans l'administration publique. C'est ainsi qu'en 1971, le TBS qui était juste de 89,38% va évoluer considérablement au point où en 1979, il sera de 91,48%. Il va encore progresser entre 1980 et atteindre le seuil de 100,52% en 1987. Il s'agissait d'une progression énorme qui manifestait la volonté des populations du désir d'instruire leurs enfants. Toutefois, cette volonté va se heurter à la grave crise économique que va subir le pays à partir de l'année 89. Cette crise économique va également avoir des répercussions importantes sur le désir d'instruction des populations et cela va se manifester par une baisse du taux brut de scolarisation. L'année 1996, sera retenue comme celle ayant connu le TBS le plus bas ; à savoir 73,38%. Il est à signaler qu'un an avant, le Gouvernement camerounais, dans le but de trouver une solution aux maux du système d'instruction camerounais, avait organisé une grande rencontre connue sous le nom des États généraux de l'éducation. À cette rencontre étaient conviés tous les acteurs intervenant dans le domaine de l'instruction. Des mesures telles que la gratuité de l'instruction primaire accordée à tous furent présent. C'est ainsi que dès l'année suivante, on commença à noter une légère amélioration. Cette dernière fut un peu plus significative en 1999 lorsqu'elle atteint 81,08%. Il s'agissait d'une importante progression qui devait continuer un peu plus grâce à l'adoption par le Cameroun de certains mécanismes internationaux tels que les OMD et l'EPT. Cela aura le mérite d'accroître le TBS qui, à la fin de l'année 2011 sera de 105,73%. En fait, il s'agissait

---

<sup>73</sup> Taux d'inscription dans le secondaire de 1971 à 2014 au Cameroun : Source La Banque Mondiale. Perspective Mode, Université de Sherbrook. Ce taux brut de scolarisation démontre bien la tendance nationale qui correspondait au niveau du primaire à une augmentation du nombre d'alphabétisation.

d'une grande avancée, car, avec ce taux, le Cameroun, pour ce qui est de l'enseignement primaire atteignait l'objectif n°2 des OMD, à savoir assurer l'éducation primaire pour tous. Selon les statistiques de la Banque Mondiale, le TBS pour le primaire du Cameroun devrait avoir atteint le pourcentage de 116,76%. Toutefois, comme nous pouvons aisément imaginer, le TBS ne tient compte que du pourcentage de jeunes en âge d'inscription au primaire. Il faudrait par contre tenir compte du Taux net d'inscription (TNE) qui par contre prend en considération l'effectif du groupe d'âge officiel au niveau primaire (dans notre cas), exprimé en pourcentage de la population dans cette classe d'âge d'une année scolaire. En plus du TNE, nous nous attarderons aussi rapidement sur le TNE en fonction du sexe.

Prévisions années	Taux net de scolarisation chez les garçons	Taux net de scolarisation chez les filles	Taux net de fréquentation chez les garçons	Taux net de fréquentation chez les filles
2008/2012	99.6	87.4	87.3	82.3

Prévision évolution du taux brut de scolarisation en % de 2008 à 2012<sup>74</sup>

Ces données permettent de constater que lorsqu'on parle de taux net de scolarisation, il y a plutôt sur la période prise en considération une baisse considérable du pourcentage d'élèves réellement inscrits au primaire pour la période 2008-2012. Il serait à notre avis judicieux de jeter un regard rapide sur le Taux Net Global de Scolarisation par région afin de mieux jauger des potentiels progrès effectués. Pour le faire, nous allons nous appuyer sur le Rapport National OMD sur le Cameroun.

<sup>74</sup> Source: Net primary school enrolment/attendance - Derived from net primary school enrolment rates as reported by UNESCO and from national household survey reports of attendance at primary school

Tableau 6 : Taux net global de scolarisation au primaire (6-11 ans fréquentant le primaire ou le secondaire) <sup>75</sup>			
	2001	2007	2010
Adamaoua	58,2	57,0	73,7
Centre sans Yaoundé	89,9	95,1	95,7
Yaoundé	94,4	97,6	96,2
Est	77,2	72,5	90,4
Extrême-nord	41,6	46,7	59,9
Littoral sans Douala	94,8	94,9	97,3
Douala	97,4	98,1	97,5
Nord	50,8	54,1	60,2
Nord-Ouest	88,7	89,7	93,6
Ouest	92,9	95,2	97,1
Sud	89,8	95,5	95,8
Sud-Ouest	90,8	93,7	98,3
<b>Milieu de résidence</b>			
Urbain	91,5	92,9	93,4
Rural	70,6	70,4	77,6
<b>Sexe</b>			
Féminin	79,0	79,2	83,0
Masculin	74,6	75,2	82,1
<b>Ensemble</b>	<b>76,9</b>	<b>77,2</b>	<b>82,6</b>

Taux net global de scolarisation au primaire (6 à 11 ans)<sup>76</sup>

Il apparaît clairement suite à ce tableau que le Cameroun a fait des efforts considérables en termes de scolarisation sur l'ensemble de son territoire. En effet, en 2001 seulement 58% d'enfants âgés de 6 à 11 ans fréquentaient dans le primaire contre 82% en 2011; il s'agit d'une grande progression qu'on pourrait aussi noter au niveau de la parité 82.1% chez les filles contre 83% chez les garçons. Toutefois, en regardant de plus près le taux net de scolarisation dans les zones rurales et dans certaines régions comme l'Adamaoua, le Nord ou l'Extrême-

<sup>75</sup> Pour l'année 2007, la méthodologie de calcul du taux net global de scolarisation dans le primaire est basée sur les enfants de 6-11 ans, alors que dans le rapport des OMD de 2010, cet indicateur portait sur les enfants de 6-14 ans.

<sup>76</sup> Source: ECAM 2&3, EESI2. Une fois de plus, le taux net de scolarisation est en augmentation et confirme les tendances nationales.

Nord on se rend très vite compte que la scolarisation de tous les jeunes n'est pas encore assurée. En fait, les régions du Nord, de l'Extrême-Nord, de l'Adamaoua et de l'Est sont nettement en retard par rapport aux autres régions du pays et ce malgré le fait qu'elles font l'objet d'une attention plus conséquente dans le cadre du programme de *zone d'éducation prioritaire* (ZEP) qui ont comme objectif améliorer l'accès à l'éducation, le niveau d'études et les résultats scolaires.

Si on tient compte seulement du taux brut de scolarisation on aurait tendance à croire que presque toute la frange de la population en âge d'être scolarisée au primaire l'est vraiment alors qu'en fait cet indicateur ne tient pas compte des effets du redoublements des élèves ou alors de ceux qui, bien qu'ayant un âge avancé se trouvent encore dans le primaire. En jetant un regard rapide sur le graphique ici-bas, on a une idée de l'ampleur du taux d'achèvement des études dans le primaire.

Années	Pourcentage
1999	47,8
2000	48,7
2003	55,3
2004	57,1
2005	50,1
2006	49,5
2007	52,6
2008	68
2009	67,7

2010	69,8
2011	69,1
2012	72,8

Taux d'achèvement dans le primaire<sup>77</sup>

Selon ce tableau, on se rend compte que malgré les redoublements, le pourcentage d'enfants ayant achevé le cycle primaire est passé de 57.1% en 2004 à 67,7% en 2009/2010. Cette augmentation du taux net de scolarisation a encore augmenté jusqu'à atteindre 72,8% en 2012. Ces taux sont en constante augmentation grâce au travail des enseignants et du personnel enseignant impliqués dans l'instruction des jeunes.

#### **5. a.1- La formation des enseignants du primaire et du pré-primaire**

Jusqu'à l'année 1991, les instituteurs des écoles maternelles et primaires étaient formés dans les Écoles normales d'instituteurs adjoints et dans les écoles normales d'instituteurs en acronyme ENI). Il faut souligner que dès 1987 à cause des difficiles problèmes économiques que connaissaient le pays, ces deux écoles avaient cessé de recruter. Toutefois, lorsque la situation économique commença à s'améliorer dans les années 95, un an après les ENI ré ouvrirent leurs portes et se dédièrent uniquement à la formation des enseignants. Mais, il faut signaler que le recrutement automatique des instituteurs formés par l'État n'était plus automatique.

La durée de la formation des instituteurs pour ce qui est de l'enseignement générale varie en fonction du diplôme obtenu à l'entrée. Pour les titulaires du BEPC, la durée de la formation est de trois ans; par contre, ceux titulaires d'un Baccalauréat, elle dure juste un

---

<sup>77</sup> Source: Education statistics (World Bank) June 2014. Le taux d'achèvement dans le primaire, montre exactement le nombre de jeunes qui ont terminés les études au primaire. Ce taux est en augmentation comme le démontre le tableau et précise une fois de plus la volonté des autorités d'assurer à tous au moins, la possibilité d'obtenir l'instruction de base.

an. Cette formation est sanctionnée par l'obtention du Certificat pédagogique d'instituteur de l'enseignement maternel et primaire (CAPIEMP). La formation est concentrée sur des cours particuliers qui sont généralement ceux de didactique disciplinaire et de culture générale, de d'administration et de législation scolaires, d'éthique et de morale professionnelle.

Les instituteurs des écoles techniques reçoivent par contre leur formation au sein des Écoles d'instituteurs de l'enseignement technique (ENIET). Ces écoles ont comme objectifs la formation professionnelle et le recyclage des enseignants du technique. Ces formations sont essentiellement en deux grandes catégories ou sections : industrielle et commerciale. Comme pour l'enseignement général, l'accès dans ces écoles se fait sur concours. Le concours d'accès est réservé soit aux personnes titulaires du certificat d'aptitude professionnelle acronyme CAP ou tout autre diplôme équivalent. La durée de la formation est de trois ans et est sanctionnée par l'obtention du certificat d'aptitude pédagogique d'instituteur de l'enseignement technique (CAPIET). Par contre, les titulaires du probatoire technique, probatoire brevet de technicien (BT) ou diplôme équivalent, la durée de la formation est de deux ans. Elle passe à un an pour les titulaires du baccalauréat de technicien. Durant la formation, les élèves ont le droit de redoubler une seule fois. Comme signalé un peu plus haut, le recrutement par l'État à la fin de la formation n'est plus automatique.

#### **5. b- L'offre formative dans le secondaire au Cameroun**

Au niveau du secondaire (inférieur comme supérieur) dans la structure du système d'instruction camerounais, le ministère de tutelle est celui des Enseignements Secondaires. Ce ministère tout comme celui de l'Enseignement de Base est né à la suite de la réforme de 98. Le Ministère des Enseignements Secondaires a à sa charge les enseignements/apprentissages données aux jeunes ayant entre 11 et 18 ans. Ces derniers peuvent choisir chacun en fonction de ses compétences de poursuivre ses études soit dans l'enseignement technique ou alors dans l'enseignement général.

L'enseignement secondaire a une durée de sept ans et est organisé en deux cycles. Dans le sous-système francophone où prévaut l'enseignement général, l'enseignement secondaire est divisé en deux cycles. Le premier d'une durée de quatre ans est sanctionné par l'obtention du brevet d'études du premier cycle (BEPC). Le second cycle par contre est sanctionné par l'obtention du baccalauréat d'enseignement général. Il faut noter que l'accès en classe de terminal où il est possible d'obtenir le baccalauréat se fait après l'obtention du probatoire. Par contre, dans le sous-système anglophone, le secondaire supérieur a une durée de cinq ans pour ce qui est du premier cycle et est sanctionné par l'obtention du General Certificate of Education Ordinary Level (GCE O-Level); par contre, le cycle supérieur est sanctionné par l'obtention du GCE Advanced Level (GCE A-Level).

Pour ce qui est de l'enseignement secondaire technique, celui-ci est identique pour les deux sous-systèmes et est composé de deux cycles. Le premier d'une durée de trois ans est couronné par l'obtention du Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP). Le second cycle par contre a une durée de trois ans et permet l'obtention du Baccalauréat technique.

### **5. b.1- Évolution des inscriptions des élèves au secondaire**

En principe, une fois terminé le cycle de base (nous ne tenons pas compte ici du décrochage scolaire), les élèves sont amenés à poursuivre leurs études dans le secondaire de l'enseignement général ou dans celui de l'enseignement technique qui a une vocation plus professionnelle. L'enseignement secondaire au Cameroun contrairement à celui de base, peut se targuer de la présence de plusieurs instituts et collèges à caractère privés; ceci a le mérite de donner la chance à tous de pouvoir s'inscrire et recevoir donc une scolarisation dans le secondaire.

La double combinaison collèges et lycées entre le public et le privé a contribué à l'augmentation du nombre d'élève inscrits, car, cela donne la possibilité à ceux n'ayant pas pu obtenir une place dans les collèges et lycées du public d'avoir une chance dans le privé. Ou alors, dans certains cas, cela donne la possibilité à certaines filles dites nantis de choisir

d'envoyer leurs enfants dans des collèges privés ayant une bonne réputation. Toutes ces possibilités ont contribué comme le démontre le graphique ici-bas, à faire varier le taux brut de scolarisation depuis 1971 jusqu'à l'heure actuelle.

<b>Années</b>	<b>Pourcentage</b>
1971	7.98
1972	8.90
1973	9.92
1974	10.70
1975	11.81
1976	12.94
1977	14.26
1978	15.40
1979	16.11
1980	16.64
1981	17.64
1982	18.13
1983	19.29
1984	20.21
1985	21.62
1986	21.84
1987	23.81
1988	24.82
1989	25.45
1990	25.45
1991	26.92
1992	27.83
1993	Pas de données
1994	26.70
1995	25.73
1996	Pas de données
1997	23.83
1998	24.57
1999	25.94
2000	27.30
2001	32.05
2002	27.89
2003	29.41
2004	26.17
2005	26.63

2006	23.16
2007	31.74
2008	35.91
2009	39.59
2010	Pas de données
2011	47.19
2012*	50.38
2013*	54.18
2014*	57.80
2015*	61.43

Taux d'inscription dans le secondaire de 1971 à 2014 au Cameroun<sup>78</sup>

\* prévisions statistiques de la Banque Mondiale

Selon ce tableau statistique de la Banque Mondiale, on se rend très vite compte de l'évolution du TBS au Cameroun depuis 1971. Si en cette année-là, il n'était que de 7,98%, il du probablement au fait que plusieurs jeunes préféraient après l'obtention de leur Certificat d'études primaires, commencer directement à travailler pour la fonction publique qui, avait un manque criarde de personnel qualifié ou semi-qualifié. Un an plus tard, c'est-à-dire en 1972, le TBS passait à 8,90%. S'était le début d'une croissance qui allait permettre une fois de plus une nouvelle variation en 1980 lorsqu'elle atteindra 16,64%. Pratiquement le double de celle de 1971. Cette tendance ne devait pas s'inverser car, lors des années 1990 et 1991 elle sera respectivement et ce malgré la crise économique que connaîtra le pays respectivement de 25,4% et 25,73%. Une légère baisse sera constatée uniquement en 1997 lorsqu'elle redescendra pour atteindre 23,83%. Cette baisse bien qu'assez faible était une première pour le pays qui n'avait jamais été confronté à cela. En plus, elle survenait deux années après la tenue des états généraux de l'éducation. Ces derniers allaient avoir un effet positif sur le TBS car, déjà en 2000 il était passé à 27,30%. La progression devait connaître de nouveau une

---

<sup>78</sup> Taux d'inscription dans le secondaire de 1971 à 2014 au Cameroun : Source La Banque Mondiale. Perspective Mode, Université de Sherbrooke. Les années à partir de 2012, sont des prévisions de la Banque Mondiale, donc, il est impossible à ce stade d'avoir exactement les données nationales.

légère baisse entre 2005 et 2006 pour atteindre respectivement 26,63% et 23,16. Mais, déjà en 2007, on pouvait noter un changement puisqu'il recommençait à augmenter pour atteindre 31,74. Cette progression devait continuer et se manifesta par l'atteinte en 2011 d'un pourcentage égal à 47,19%; et, selon les estimations de la Banque Mondiale, il devrait atteindre 61,43% en 2015.

Il est vrai comme nous l'avons souligné plus haut, que ce TBS prend en compte les jeunes en âge de scolarisation dans le secondaire pour ce qui est de l'enseignement général et pour ce qui est de l'enseignement technique et professionnel secondaire. Toutefois, la répartition entre les deux secteurs d'enseignement n'est pas équitable, puisqu'en jetant un regard rapide sur le nombre d'élèves inscrits dans les deux secteurs entre 2007 et 2008 comme l'indique le tableau ci-dessous,

### *Enseignement général*

Régions	Inscrits			Redoublants		
	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total
Adamaoua	8 634	17 169	25 803	1 785	3 509	5 294
Centre	81 011	91 199	172 210	16 447	14 526	30 973
Est	13 093	18 065	31 158	879	3 509	4 388
Ext. Nord	17 713	52 274	69 987	3 433	7 812	11 245
Littoral	79 974	113 619	193 593	5 104	5 396	10 500
Nord	11 040	28 729	39 769	2 022	4 205	6 227
Nord-Ouest	24 584	22 728	47 312	2 092	1 648	3 740

Ouest	77 832	74 590	152 422	15 731	14 761	30 492
Sud	16 184	21 116	37 300	2 266	2 956	5 222
Sud-Ouest	26 593	25 715	52 308	3 066	3 134	6 200
<b>Ensemble</b>	<b>356 658</b>	<b>465 204</b>	<b>821 862</b>	<b>52 825</b>	<b>61 456</b>	<b>114 281</b>

Effectifs d'élèves par région dans l'enseignement général<sup>79</sup>

### *Enseignement technique*

Régions	Inscrits			Redoublants		
	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total
Adamaoua	1 084	3 384	4 468	166	497	663
Centre	20 253	22 800	43 053	4 112	3 631	7 743
Est	3 313	6 650	9 963	207	514	721
Ext. Nord	2 313	4 222	6 535	339	611	950
Littoral	17 093	25 648	42 741	1 214	2 015	3 229
Nord	2 769	6 299	9 068	605	1 223	1 828
Nord-Ouest	3 559	6 172	9 731	334	335	669

<sup>79</sup> Source : Données de synthèse MINESEC/SG/DPCPOS/CELPLAN (2007/2008) \_Août 2008. Ce tableau, démontre comment dans les régions du Nord, de l'Extrême-Nord et de l'Adamaoua, les effectifs sont relativement bas par rapport à celles des autres régions.

Ouest	13 331	22 521	35 852	2 523	4 401	6 924
Sud	3 595	6387	9 982	503	894	1 397
Sud-Ouest	2 633	6 964	9 597	799	1 141	1 940
<b>Ensemble</b>	<b>69 943</b>	<b>111 047</b>	<b>180 990</b>	<b>10 802</b>	<b>15262</b>	<b>26 064</b>

Effectifs d'élèves par région dans l'enseignement technique<sup>80</sup>

On constate assez aisément que celle-ci n'est pas équitable. En effet, si le nombre d'élèves inscrits pour l'année scolaire 2007-2008 était de 821 862 dont 356 658 filles et 465 204 garçons dans le secondaire générale, il était par contre bien bas dans le secondaire technique puisqu'il s'élevait uniquement pour cette année-là à 180 990 élèves dont 69 943 filles et 11 047 garçons. Il apparaît clairement selon ce tableau que l'enseignement technique secondaire semble accueillir moins d'élèves que celui dit général. En plus de cela, le nombre d'inscrits que ce soit dans le secondaire générale ou technique varie en fonction des régions. En effet, dans les régions du Centre et du Littoral dans lesquels se trouvent respectivement les capitales politique et économique Yaoundé et Douala, il est respectivement de 17 2 210 et 193 593 élèves pour l'enseignement général et 43 053 et 42 741 pour l'enseignement technique. Ces chiffres sont en contraste réel avec la situation d'autres régions considérées comme reculées. En effet, le nombre d'inscrits par exemple dans les régions de l'Adamaoua et de l'Est lors de l'année scolaire 2007-2008 était respectivement de 25 803 et 31 158 élèves pour l'enseignement général secondaire tandis que pour le technique, il s'élevait à 4 468 et 9 963 élèves. Cette différence peut s'expliquer par le fait que dans ces deux derniers régions, est diffuse en les populations, la croyance selon laquelle, cet enseignement est simplement une solution de repli car réservée aux élèves n'ayant pas pu trouver une place au sein de l'enseignement secondaire. Néanmoins, il serait judicieux de jeter un coup d'œil au Taux

<sup>80</sup> Source : Données de synthèse MINESEC/SG/DPCPOS/CELPLAN (2007/2008) \_Août 2008. Idem pour le technique, les effectifs dans les mêmes régions sont toujours bas.

Net de Scolarisation pour le secondaire afin d'avoir une idée réelle des données. Nous précisons que celui-ci tient compte du secondaire technique et général.

Année & Zone	2001			2005			2007			2010		
	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T
Urbain en %	92,4	83,1	87,8	93,3	82,8	87,1	92,5	86,5	89,4	95,8	93,6	94,6
Rural en %	66,5	46,6	55,7	65,2	44,6	54,2	70,3	49,3	59,2	77,5	72,6	75,5
Ensemble %	77	59,8	67,9	75,6	58,5	66,2	78,9	62,9	70,6	84,4	81	82,7

Taux Net d'alphabétisation dans le secondaire au Cameroun années 2001 à 2010.<sup>81</sup>

Le taux net de scolarisation dans le secondaire a considérablement évolué pendant la décennie 2000 – 2010 au Cameroun. En 2001, il était de 67,9%, en 2005, il a légèrement baissé pour atteindre 66,2% en 2005. Ce fléchissement s'est vite estompé deux ans plus tard, car en 2007, il atteignait 70,6%. Cette évolution du taux net global de scolarisation allait encore s'améliorer en 2010 et atteindre le seuil de 82,7%. Cependant, si on considère le TNS en fonction des zones (urbaine et/ou rurale) ou encore par sexe, on note une large disparité. En effet, dans la zone urbaine, en 2001, on avait un taux net de scolarisation qui était de 87,8% tandis que dans la zone rurale, ce taux pour la même année était de 55,7%. Cette différence est la résultante de plusieurs facteurs qui peuvent s'expliquer dans les zones rurales par le manque d'infrastructures adéquates, le manque de personnel qualifié et aussi et surtout le manque d'électricité. À côté de cela, il faudrait bien sur souligner deux faits majeurs dans les zones rurales : les migrations des populations des zones rurales vers les villes ce qui a comme conséquence l'augmentation du taux net d'inscription dans les zones urbaines et par ricochet la baisse de ce taux dans les zones rurales. Le second facteur qu'il faudrait prendre

<sup>81</sup> In niveau global des indicateurs de l'éducation : sources INS, ECAM II, 2001; EDSIII, 2004; MICS 3, 2006; ECAM III, 2007; EESI 2, 2010; et EDS – MICS, 2011.

en considération est la conception répandue dans les zones rurales selon laquelle, l'instruction scolaire n'est pas le moyen adéquat pour mieux comprendre l'environnement naturel. Progressant dans l'analyse des données émanant du tableau, on se rend compte que le taux net de scolarisation pour ce qui est des années 2005, 2007 et 2010, connaît néanmoins un léger progrès. En effet, pour ces années le TNS total de scolarisation est respectivement de 66,2%, 70,6 et 82,7%. Une amélioration considérable qui est marqué aussi au niveau interne (par zone) par une légère variation des données. En fait, pour ce qui est de l'année 2005, le taux net de scolarisation dans la zone urbaine était de 87,1% tandis que dans la zone rurale il était de 54,2%; deux ans plus tard, ces pourcentages sont en net regain, car, pour la zone urbaine, le TNS était à 89,4%, tandis que pour la zone rurale, il était à 59,2%. Cette variation devait être encore plus notoire en 2010 lorsqu'au sein de la zone urbaine, il devait atteindre 94,6%, tandis que dans la zone rurale, il atteignait 75,5%. Cette augmentation peut s'expliquer par les mesures prises par l'État du Cameroun. Parmi celles-ci, nous pouvons noter en plus de la construction de nouvelles infrastructures scolaire, un accent mis sur la formation des enseignants du secondaire que ce soit dans l'enseignement technique ou dans l'enseignement général.

#### **5. b.1- La formation des enseignants du secondaire**

La formation du personnel enseignant du secondaire se fait principalement dans deux écoles. Pour l'enseignement général, la formation des enseignants se fait au sein de l'École Normale Supérieure (ENS) laquelle est sous la coordination de l'Université de Yaoundé I. L'entrée à l'ENS se fait par concours pour deux catégories d'étudiants. Les premiers titulaires du baccalauréat d'enseignement général ou d'un GCE A-Level, une fois admis doivent suivre une formation d'une durée de trois ans sanctionnée par l'obtention du diplôme de professeur de l'enseignement secondaire premier grade en acronyme DIPES I. En plus de l'obtention de ce diplôme, les étudiants doivent aussi obtenir la licence en leur domaine de compétences autrement ils ne pourront accéder au second cycle de l'ENS. Ce second cycle par contre est ouvert aux titulaires d'une licence ou d'un bachelor's degree.

Leur formation dans ce cas de figure dure deux ans et est sanctionnée par l'obtention de plusieurs types de diplômes comme par exemple le DIPESS II, le diplôme de professeur de l'enseignement normal (DIPEN II) et le diplôme de conseiller d'orientation scolaire et universitaire (DIPCO). Il faut préciser que cette formation est à la fois théorique via les cours et pratique via les stages qu'ils doivent faire. Ces élèves enseignants peuvent choisir chacun en fonction de son cursus scolaires précédent parmi les filières suivantes : Anglais, Biologie, Chimie, Français, Géographie, Histoire, Informatique, Langues et cultures camerounaises, Langues étrangères, Lettres classiques, Mathématiques, Philosophie, Physique, Sciences de l'éducation. On se rend donc compte qu'aujourd'hui l'École Nationale Supérieure compte quatorze départements répartis en premier et second cycle.

La deuxième école qui assure la formation des enseignants est l'École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique (ENSET) qui, quant à elle, est placée sous la coordination de l'Université de Douala. Elle forme essentiellement les futurs enseignants des collèges et lycées d'enseignement technique. L'entrée dans cette école de formation se fait également sur concours ouvert à deux catégories d'étudiants : la première est destinée aux titulaires d'un baccalauréat technique ou d'un GCE A-Level. À la fin de la formation d'une durée de trois ans, ils obtiennent le diplôme de professeur d'enseignement technique de premier grade (DIPET I) et à la licence en technologie. Le second cycle est ouvert aux titulaires du DIPET I ou de tout diplôme équivalent. La durée de la formation est de deux ans et est couronnée par l'obtention du diplôme de professeur d'enseignement technique de deuxième grade (DIPET II) et au master technologique et/ou de recherche.

Les secteurs ou filières de formation à l'ENSET sont nombreuses au point où elle comprend onze départements repartis en deux divisions. Une qui s'occupe de la division des techniques de gestion et l'autre spécialisée en techniques industrielles. Les différentes filières de formation de l'ENSET sont les suivantes : Techniques administratives, Économie sociale et familiale, Sciences de l'éducation, Sciences et techniques économiques de gestion,

Enseignements scientifiques de base, Industrie textile et habillement, Génie mécanique, Génie forestier, Génie électrique, Génie civil, Génie informatique.

Tout comme pour les enseignants formés à l'ENS, ceux de l'ENST, à la fin de leur formation sont intégrés dans la fonction publique. Les enseignants du Ministère des enseignements secondaires, une fois en fonction bénéficient également des formations de mises à niveau. Ces enseignants sont donc chargés de la formation des jeunes qui, au sortir du secondaire doivent soit rentrer dans la vie professionnelle ou alors poursuivre leurs études au sein des universités privées ou d'État.

### 5. c- L'offre formative au niveau de l'enseignement supérieur

#### 5. c.1- L'enseignement supérieur public

Au niveau étatique, l'enseignement supérieur est dispensé dans huit universités publiques réparties pratiquement sur toute l'étendue du territoire. Mais, force est de constater que la majorité se trouve dans les grandes régions du pays. Nous essayons de présenter via ce tableau, la liste des universités d'État du Cameroun et des grandes écoles qui y sont attachées.

Dénomination	Localisation
<b>Université de Yaoundé I (Ngoa-Ekelé)</b>	Yaoundé (région du Centre)
<i>J- Ecole Nationale Polytechnique (Polytech)</i>	<i>Yaoundé</i>
<i>K- Ecole Normale Supérieure (ENS)</i>	<i>Yaoundé</i>
<i>L- Centre de Biotechnologie (CBT)</i>	<i>Yaoundé</i>
<i>M- Institut Universitaire du Bois (IUB)</i>	<i>Mbalmayo</i>
<b>Université de Yaoundé II (Soa)</b>	Yaoundé (région du Centre)
➤ <i>Institut de Formation et de Recherche Démographique (IFORD)</i>	<i>Yaoundé</i>

<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Institut des Relations Internationales du Cameroun (IRIC)</i></li> <li>➤ <i>École Supérieure des Sciences et Techniques de l'Information et de Communication (ESSTIC)</i></li> </ul>	<p><i>Yaoundé</i></p> <p><i>Yaoundé</i></p>
<p><b>Université de Douala</b></p> <p>1- <i>École Supérieure des Sciences économiques et Commerciales (ESSEC)</i></p> <p>2- <i>Institut Universitaire de Technologie (IUT)</i></p> <p>3- <i>École Supérieure d'enseignement Technique (ENSET)</i></p>	<p>Douala (région du Littoral)</p> <p><i>Douala</i></p> <p><i>Douala</i></p> <p><i>Douala</i></p>
<p><b>Université de Dschang</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Institut Universitaire Fotso Victor (IUFV)</i></li> <li>➤ <i>Institut des Beau- Arts de Foumban</i></li> </ul>	<p>Dschang (région de l'Ouest)</p> <p><i>Badjoun</i></p> <p><i>Foumban</i></p>
<p><b>Université de Buea</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Advanced School of Translators and Interpreters (ASTI)</i></li> </ul>	<p>Buea (région du Sud-Ouest)</p> <p><i>Buea</i></p>
<p><b>Université de N'Gaoundéré</b></p> <p>1- <i>École Nationale Supérieure des Sciences Agro-Industrielles (ENSAI)</i></p> <p>2- <i>Institut Universitaire de Technologie de N'Gaoundéré</i></p>	<p>N'Gaoundéré (région de l'Adamaoua)</p> <p><i>N'Gaoundéré</i></p> <p><i>N'Gaoundéré</i></p>
<p><b>Université de Maroua</b></p> <p><i>École Normale Supérieure (ENS)</i></p> <p><i>Institut Supérieure du Sahel (ISS)</i></p>	<p>Maroua (région de l'Extrême-Nord)</p> <p><i>Maroua</i></p> <p><i>Maroua</i></p>
<p><b>Université de Bamenda</b></p>	<p>Bamenda (région du Nord-Ouest)</p>

Liste des Universités d'État du Cameroun

À côté des universités d'état, le Cameroun compte aussi plusieurs grandes écoles lesquelles sont généralement placées sous la tutelle d'un ou plusieurs ministères. Voici ici-bas, un répertoire les présentant :

<b>Dénomination</b>	<b>Année de création</b>	<b>Localisation</b>	<b>Fonction ou Objectif</b>	<b>Ministère de tutelle</b>
<b>Institut National de la Jeunesse et des Sports (INJS)</b>	31 /12/1960	Yaoundé	<i>Formation des Enseignants d'éducation physique et sportive; Conseillers de jeunesse et d'animation; Inspecteurs de la jeunesse et des sports, ...</i>	Ministère des Sports et de l'éducation Physique
<b>École Nationale Supérieure des Travaux Publics (ENSTP)</b>	1970	Yaoundé	<i>Formation des ingénieurs Civils, Ruraux, Urbains, Topographes, du Cadastre, ...</i>	Ministère des Travaux Publics
<b>École Nationale Supérieure des Postes et Télécommunications (ENSPT)</b>	03/10/1969	Yaoundé	<i>Ingénieur des travaux de télécommunications , Inspecteur de gestion</i>	Ministère des Postes et Télécommunication
<b>École Nationale d'Administration et de Magistrature</b>	1959	Yaoundé	<i>Formation des cadres de la fonction publique camerounaise (administrateur civil, magistrat...)</i>	Ministère de la Fonction Publique et de la Réforme Administrative; Ministère de l'Économie et des Finances
<b>École Militaire Interarmées</b>	1959	Yaoundé		Ministère de la Défense

Liste des grandes écoles d'État du Cameroun

À côté de ces universités et grandes écoles d'État, on note depuis quelques années la forte présence de plusieurs universités à caractère privée réparties sur toute l'étendue du territoire. Même s'il faut dire que la majorité est concentrée dans les villes de Yaoundé et Douala. Nous présentons ici une liste non exhaustive :

<b>Dénomination</b>	<b>Année de création</b>	<b>Site internet</b>	<b>Ville et Région</b>
Université Adventiste Cosendai		<a href="http://www.uacosendai.net/">http://www.uacosendai.net/</a>	Nanga-Eboko - Centre
Université Catholique d'Afrique Centrale		<a href="http://www.apdhac.org">www.apdhac.org</a>  B.P. 11628, YAOUNDE  Tél. + 237-223 74 01  Fax + 237-223 74 02	Yaoundé- Centre
Université Protestante d'Afrique Centrale		<a href="http://www.upac-edu.org">www.upac-edu.org</a>  B.P. 4011, Yaoundé  Tél. : +237 22 21 26 90  Fax : +237 22 20 53 24	Yaoundé- Centre
Université de Yaoundé Sud Ndi Samba		B.P. : 2490 Yaoundé  Tél (237) 983.15.87	Yaoundé- Centre
Institut SIANTOU Supérieur		<a href="http://www.siantou.com">www.siantou.com</a>  BP 04 Yaoundé-Cameroun  Tél : (237) 230.62.71  Fax : (237) 230.62.71	Yaoundé- Centre

PK FOKAM Higher Institute		B.P 11834 Yaoundé.	Yaoundé- Centre
Institut Supérieur Professionnel		BP 13884 Yaoundé	Yaoundé- Centre
Institut Supérieur Matamfen		www.matamfensup.e- monsie.com  BP 4176 Yaoundé  Tél: 22 20 09 98/ 99 82 33 59/22 00 16 35/75 31 63 36/ 99 82 33 59	Yaoundé- Centre
Institut Supérieur la Rosière		www.rosiereeducation.com BP 30568 Yaoundé	Yaoundé- Centre
Institut supérieur de commerce et de gestion des entreprises (SUP de CO Yaoundé)		http://www.supdeco- yaounde.com  B.P. 11151 Yaoundé  +237 22 03 37 31  +237 96 70 60 29	Yaoundé- Centre
École Supérieure de Gestion		www.esg-ista-univ.com  BP : 12489 Douala  Téléphone : (237) 33430452 / (237) 33375059 / (237) 33375060  Fax : (237) 33429802	Douala - Littoral
Institut Africain d'Informatique (IAI)		www.iai-cameroun.com  B.P. 13719 Yaoundé Tél: (237) 221 1163, Fax: (237) 221 11 64	Douala - Littoral
Institut Supérieur des Technologies et du Design Industriel		istdi@yahoo.fr  www.istdi.com	Douala - Littoral

		BP:3001 Douala-Cameroun Tel:(237) 33-00-13-92 / 99-68-46-12	
Institut Supérieur de Management de Manengouba		www.ismam-nkong.com B.P. 780 Nkongsamba Tél : 00 (237) 33 49 36 36	Nkongsamba – Littoral
Institut Supérieur MINGOLE		B.P.8351 Douala	Douala - Littoral
Institut Supérieur de Gestion et de Technologie		B.P 8606 Douala	Douala - Littoral
Institut Supérieur Professeurs Réunis		B.P. 262 Douala (Cameroun) Tél. : (237) 340 36 51	Douala - Littoral
Institut Supérieur Des Affaires Et De Management (ISAM)		B.P. 4100 Douala (Cameroun) Tél. : (237) 340 68 03/ (237) 950 32 55 Fax : (237) 340 68 03	Douala - Littoral
Université Des Montagnes		BP: 208 Bagangté, Cameroun Tel : +237 33 02 51 41 Fax : +237 22 23 98 02 www.udsmontagnes.org	Bagangté – Ouest
Groupe Tankou		B.P. 1160 Bafoussam (Cameroun)	Bafoussam – Ouest

		Tél : (237) 344 13 26	
Saint Francis Higher Institute of Nursing and Midwifery		BP 77 Buea. Tel: (237) 33 32 24 75	Buea – Sud Ouest
Higher Institute of Business		BP 590 Limbé	Limbé – Sud Ouest
Fonab Polytechnic		www.fonabpolytechnic.com BP 370 Bamenda. Tel: +237 33 02 80 78 / +237 776 05 31	Bamenda – Nord Ouest
Bamenda University of Science and Technology (BUST)		www.bamendauniversity.com info@bamendauniversity.com bustbamenda@yahoo.com The General Secretariat P.O. Box 277 Nkwen – Bamenda Tel: +237 79811408 7726 1789	Bamenda – Nord Ouest
National Polytechnic Bambui		www.npbedu.com P.O. Box 1136, Mile 7 Nkwen, BAMBUI ROAD, Bamenda Tel: +237-33039654 Fax: +237-77558334	Bamenda – Nord Ouest
Institut Supérieur Protestant des Sciences et de Technologie		B.P. 1773 Yaoundé	Ebolowa - Sud

Université d'Ebolawa			Ebolowa - Sud
----------------------	--	--	---------------

Liste des universités et grandes écoles privées du Cameroun<sup>82</sup>

Dans la plupart de ces institutions privées formant dans l'enseignement supérieure au Cameroun, les étudiants arrivés à la fin de leur formation doivent présenter chacun selon sa spécialité l'examen national dénommé *Brevet des Techniciens Supérieurs (BTS)*. Après l'obtention de ce dernier, ils peuvent s'insérer dans la vie professionnelle ou alors sous certaines conditions accéder en troisième année licence de certaines universités d'État. En entreprise, ils pourront bénéficier des séances de formation professionnelle pour améliorer leur niveau.

Comme nous le constatons, les universités publiques et privées en plus des grandes écoles contribuent à faire évoluer l'offre formative au niveau universitaire au Cameroun. Pour ce qui est des universités à caractère étatique, l'offre formative est très variée et varie en fonction du type de baccalauréat obtenu à la fin du secondaire.

### 5. c.2- L'offre formative dans les universités publiques au Cameroun

L'histoire de l'enseignement supérieur du Cameroun est intimement liée à celui de son indépendance. En effet, c'est au lendemain de l'indépendance de la partie dite francophone le premier janvier 1960 et le départ progressif des fonctionnaires coloniaux, que commença à se poser le difficile problème de pouvoir les remplacer par un personnel national qualifié capable d'occuper des postes de responsabilités dans la fonction publique. S'il est vrai que durant la période sous tutelle, plusieurs camerounais avait la possibilité de continuer leurs études universitaires à l'étranger, ceux-ci n'étaient pas assez nombreux pour pouvoir prendre aussi rapidement la relève; en plus de cela, pour plusieurs, les enseignements qu'ils

---

<sup>82</sup> Liste des universités et grandes écoles privées du Cameroun : source\_ <http://cameroondebate.blogspot.be/>.

Cette liste n'est pas exhaustive. Nous souhaitons simplement donner un aperçu des universités et des grandes écoles présentes et fonctionnelles au Cameroun.

recevaient n'étaient guère adaptés au contexte local; tout cela sans oublier le grand nombre de jeunes qui n'avait pas la possibilité d'aller à l'étranger. Il était donc impératif d'avoir au niveau local une université capable de répondre aux besoins des jeunes.

C'est ainsi qu'en 1961, l'État du Cameroun décida de construire un complexe universitaire qu'il dénomma Institut National d'Études Universitaires. Cet institut qui bénéficia lors de ses débuts de la coopération française avait comme objectif la formation des étudiants principalement en quatre domaines à savoir : droit, économie, lettres et sciences de l'éducation. Un an plus tard, l'institut universitaire devint officiellement l'Université Fédérale du Cameroun avec comme vocation la formation des cadres en éducation, en sciences et technologie. Pour la première fois depuis sa création, l'université été composée de facultés, elles-mêmes constituées par de départements autonomes. Suite à l'évolution du contexte administratif et politique camerounais, en 1967, l'université Fédérale du Cameroun changea de dénomination pour devenir l'Université de Yaoundé I. Pendant les décennies 1962 et 1972, plusieurs établissements furent créés et rattachés à l'Université de Yaoundé I. Il s'agissait notamment du : Centre Universitaire des Sciences de la Santé (CUSS) ouvert en 1969 et réservé aux études médicales; de l'Institut de l'Administration des Entreprises (IAE); l'École Supérieure Internationale de Journalisme de Yaoundé (ESIJY), ouvert en 1970 et ayant comme vocation la formation dans la sous-région Afrique Centrale de journalistes; enfin, en 1971, l'Université de Yaoundé s'enrichissait de deux autres prestigieux établissements à savoir l'Institut des Relations Internationales et de l'École Nationale Supérieure Polytechnique. Ces institutions à caractère technique rattachées à l'Université de Yaoundé I avaient toutes comme vocation la professionnalisation et la formation des cadres nationaux ou du personnel destiné au service de l'État. Dès leurs créations, l'admission dans les établissements d'enseignement professionnel se faisait sous concours, tandis que l'admission dans les autres filières universitaires se faisait simplement sous condition d'obtention du baccalauréat.

Une fois ce diplôme obtenu, les jeunes étaient particulièrement motivés à s'inscrire à l'université. Ces motivations se traduisaient d'abord par la gratuité de l'enseignement et aussi et surtout par l'octroi d'une bourse d'étude. Cela eu le mérite de booster les inscriptions; en effet, des 539 étudiants qu'enregistrait l'Université de Yaoundé I en 1962, dix ans plus tard, en 1972, elle comptait environ 3 400 étudiants<sup>83</sup>. Ce nombre était destiné à croître encore un peu plus, c'est ainsi que lors de l'année académique 1980-1981, il était de 9 562 étudiants. Quatre ans plus tard lors de l'année académique 1984-1985 il était de 18 000 étudiants<sup>84</sup>. Ce nombre commençait à devenir important pour la seule et unique université du pays; ce qui amena le gouvernement à faire des choix qui, pour certains devaient s'avérer douloureux.

En effet, avec l'augmentation du nombre d'étudiants, la construction d'autres infrastructures universitaires devait suivre tout comme l'augmentation ou le recrutement d'autres enseignants. Mais, cela ne se produisit pas vraiment, laissant place à un surpeuplement de l'Université de Yaoundé I et créant par ricochet des conditions d'enseignement/apprentissage extrêmement difficiles aussi bien pour les enseignants que

---

<sup>83</sup> Dr Dorothy L. Njeuma & autres, 1999, in *La réforme d'un système national d'enseignement supérieur : L'exemple du Cameroun*, in Groupe de Travail sur l'Enseignement Supérieur de l'ADEA.

<sup>84</sup> Dr Dorothy L. Njeuma & autres, 1999, in *La réforme d'un système national d'enseignement supérieur : L'exemple du Cameroun*, in Groupe de Travail sur l'Enseignement Supérieur de l'ADEA. Comme le prouve ces auteurs, les premières universités et/ou grandes écoles du Cameroun avaient comme objectif la formation de masse des futurs fonctionnaires de l'administration. Ceux-ci, une fois leurs études terminées devaient aller remplacer progressivement le colonisateur au niveau administratif. La formation une fois de plus ici, se devaient de respecter les idéaux de l'instruction de masse. C'est ce qui explique le nombre élevé d'étudiants dans la première université de du Cameroun qui était Yaoundé. Cette instruction de masse ne tenait pas en compte les réalités ou mieux encore, le contexte environnemental dans lequel devait évoluer les plus tard les étudiants. C'est pour cette raison que plusieurs anciens étudiants, une fois sur le terrain, se retrouvaient en déphasage avec ce que proposait la réalité avec laquelle ils devaient cohabiter.

pour les étudiants. Il fallait absolument créer d'autres universités qui pouvaient prendre le relais de celle de Yaoundé I et ainsi accueillir les jeunes bacheliers camerounais.

L'année 1977, fut cruciale pour le système universitaire camerounais; car, en plus des premières réformes universitaires qui y furent faites, elle consacra aussi la création et la mise en application de quatre Centres Universitaires à savoir : le Centre Universitaire de Buea ayant comme vocations principales les langues, la traduction, l'interprétariat et les lettres; le Centre Universitaire de Douala destiné aux études commerciales et à la formation des enseignants des établissements techniques; le Centre Universitaire de Dschang qui avait comme objectif se consacrait à la formation des jeunes aux sciences agricoles et enfin, le Centre Universitaire de N'Gaoundéré spécialisé dans les sciences et technologies agro-alimentaires. Comme nous le voyons, ces établissements avaient chacune une spécialisation dans un domaine professionnel bien précis. Ils permettaient une professionnalisation des jeunes, mais pour ce qui est des filières non professionnelles, l'unique pôle de formation restait l'Université de Yaoundé I.

Le nombre élevé d'étudiants au sein de l'Université de Yaoundé, malgré la création des centres universitaires professionnels, n'avait cessé d'augmenter au point où en 1991 on comptait pour cette seule université 45 000 inscrits<sup>85</sup>. Il devenait donc nécessaire de décongestionner cette université; c'est ainsi que le 13 avril 1992 par décret n°92/074, les centres universitaires de Buea et de N'Gaoundéré devinrent des Universités. Toutefois, le problème de sur-effectif persistait toujours au sein de l'Université de Yaoundé. C'est en partie pour résoudre à ce problème que fut adoptée la réforme universitaire de 1993 qui donna

---

<sup>85</sup> Dr Dorothy L. Njeuma & autres, 1999, in *La réforme d'un système national d'enseignement supérieur : L'exemple du Cameroun*, in Groupe de Travail sur l'Enseignement Supérieur de l'ADEA. La seule université de Yaoundé se retrouva à gérer des effectifs pléthoriques. Aucune mesure n'avait été prise pour palier à ce surnombre d'étudiants. Pire encore, le nombre d'étudiants était appelé à augmenter, car, d'autres étudiants issus des pays voisins venaient, chaque année gonfler ces nombres. Il devenait urgent de construire dans les autres régions du pays d'autres universités qui soient fonctionnelles. Même, si cela était fait, il fallait aussi penser à la formation des enseignants qui pouvaient y dispenser des cours.

naissance à la transformation des centres universitaires en universités et la création de certaines autres. Au sortir de cette réforme, la configuration des universités publique était la suivante :

- Université de Buea dans la région du Sud-Ouest;
- Université de Dschang dans la région de l'Ouest;
- Université de Douala dans la province du Littoral;
- Université de N'Gaoundéré dans la région de l'Adamaoua;
- Université de Yaoundé I dans la région du Centre;
- Université de Yaoundé II dans la région du Centre.

Les objectifs recherchés par la création de ces universités étaient de réduire l'afflux des étudiants vers l'Université de Yaoundé I et bien sûr permettre à chaque grande région (en fonction de la densité de la population) du Cameroun d'obtenir une université et permettre ainsi aux jeunes bacheliers de presque toutes les régions du Cameroun de pouvoir accéder aux études universitaires. Cette réforme eu le mérite de baisser le taux d'inscription au sein de l'Université de Yaoundé I et dans le même temps l'accroître dans les autres universités. Mais il serait illusoire de croire que ces points présentés ici-haut furent les seules conséquences des réformes universitaires au Cameroun.

### **5. c.3- Les réformes de l'enseignement supérieur au Cameroun**

Dès 1970 comme nous l'avons signalé un peu plus haut, les effectifs au sein de l'Université de Yaoundé était très élevés et cela ne favorisait ni les enseignants, ni les élèves dans le processus d'enseignement/apprentissage. Il était devenu presque impossible d'avoir des réelles séances de travaux pratiques ou de travaux dirigés. Les salles de laboratoires étaient presque inutilisables tant les étudiants étaient nombreux et le matériel de laboratoire inadéquat. La création des Centres Universitaires de Buea, Douala, Dschang ou N'Gaoundéré devait aider à décongestionner Yaoundé, cependant, malgré cela, le ratio

enseignants/étudiants était encore très faible. Seulement pour l'Université de Yaoundé durant l'année académique 1990/1991 on comptait un ratio de 1/132 pour la faculté de droit et sciences économiques, 1/58 pour la faculté des lettres et 1/52 pour la faculté des sciences<sup>86</sup>. En plus de ce manque criard d'enseignants, l'autre problème auquel était confrontée l'université était celui du financement.

L'État tout seul assurait le financement de cette université. Pour son fonctionnement, il s'occupait entièrement des salaires du corps enseignant, du personnel universitaire et aussi de tous les coûts de fonctionnement (bourses d'études, nutrition et logements des étudiants).

Cela était destiné à changer car, avec la crise économique qui sévissait depuis la fin de l'année 1989 et le nombre d'étudiants qui ne faisait que grimper tandis que le nombre d'enseignants était resté le même qu'au moment de la création de l'université, on assista à une chute du taux de réussite des étudiants, qui atteint presque les 30%<sup>87</sup>. On commença aussi à noter en plus des nombreux cas de décrochages, une inadéquation entre les enseignements reçus au sein des universités et les compétences requises dans le but d'obtenir un emploi. Procéder à une profonde réforme du système universitaire était donc devenu nécessaire. Cela se traduisit par l'adoption et la mise en pratique par l'État du décret

---

<sup>86</sup> Tsala, Guy et autres, 1998, *Rapport de synthèse sur l'évaluation de la réforme du système de l'enseignement supérieur de janvier 1993 au Cameroun*, Ministère de l'Enseignement Supérieur. Le nombre grandissant d'étudiants, les salles de classes chaque fois plus petites ne pouvant accueillir tous les étudiants, faisaient que les enseignants se retrouvaient à travailler dans des conditions qui n'étaient pas optimales. Cela bien évidemment ne pouvait qu'avoir une répercussion négative sur le taux de réussite des étudiants. Celui-ci chuta drastiquement et, les étudiants commencèrent à perdre foi en un système scolaire qu'ils ne reconnaissaient forcément plus, car, à la base, il n'avait pas été construit en tenant compte du système de pensée camerounais. Ce système, encore en vigueur, nécessite aujourd'hui d'être remodeler selon une postcoloniale en s'appuyant bien entendu sur la pédagogie postcoloniale, qui propose une clé de lecture nouvelle pour tout l'ensemble du système d'instruction camerounais.

<sup>87</sup> Saint, William, 1992, *Universities in Africa: Strategies for stabilization and Revisitalization*. World Bank Technical Paper 194, Washington DC.

n° 92/074 du 13 avril 1992 qui, dans le souci de respecter le bilinguisme créa deux universités : l'une francophone et l'autre anglophone. Ils s'agissaient des centres universitaires de N'Gaoundéré et de Buea qui accédaient définitivement au titre d'universités. Toutefois, cela ne devait pas entièrement résoudre le problème, car, malgré ces deux universités, la population estudiantine de l'université de Yaoundé continuait à grimper. Et en plus, il devenait nécessaire de procéder à des réformes structurelles pour le bon fonctionnement des universités au Cameroun. C'est la raison pour laquelle, un an plus tard, en 1993, une nouvelle réforme fut adoptée.

La réforme de 1993 avait plusieurs objectifs recherchés parmi lesquels, professionnaliser la formation des jeunes dans le but de leur donner un peu plus de chances sur le marché de l'emploi; réduire l'effectif de l'université de Yaoundé en accordant aux centres universitaires le statut d'universités; créer dans le plus de régions possibles des universités afin que toutes ou presque toutes les couches sociales soient capables d'y accéder; cela devait aussi s'étendre aux populations de la sous-région Afrique Centrale; accorder aux universités une plus grande autonomie et favoriser aussi au sein de chacune d'elle la recherche scientifique, cela était censé booster l'amélioration des conditions du corps enseignants et du personnel universitaire. Toutes ces mesures avaient servi à résoudre le problème de surpeuplement de l'université de Yaoundé; améliorer les conditions de travail des enseignants; faciliter l'accès des populations au sein des nouvelles universités et aussi commencer à lutter contre le départ des jeunes vers les universités étrangères.

En plus de cela, par le biais de la création de ces universités, on arriva à améliorer la qualité de l'enseignement grâce à une meilleure ratio enseignants/élèves qui passa de 1/54 en 1992-1993 à 1/34 en 1995-1996<sup>88</sup>. Ceci devait contribuer à l'amélioration de la qualité de

---

<sup>88</sup> Tsala, Guy et autres, 1998, *Rapport de synthèse sur l'évaluation de la réforme du système de l'enseignement supérieur de janvier 1993 au Cameroun*, Ministère de l'Enseignement Supérieur. Avec la création d'autres universités dans le pays, celle de Yaoundé fut désengorgée un tout petit peu. Les étudiants avaient plusieurs choix d'université qui s'offraient à eux. Toutefois, des problèmes demeuraient : celui du manque d'enseignant et aussi celui de

l'enseignement. Ce dernier objectif cité se manifesta aussi par une réorganisation des programmes et de l'année universitaire au Cameroun. En effet, celui-ci fut regroupé en deux semestres plus une séance de rattrapage et, le système modulaire par unités de valeur fut adopté. Ces nouvelles directives eurent le mérite de favoriser une refonte du système et assurer la professionnalisation des étudiants.

Une des conséquences de cette série de réforme fut la hausse du taux de réussite. En effet, lors de l'année académique 95-96, le taux de réussite dans les universités de Dschang, Yaoundé I et Buea était respectivement de 48% pour les deux premières citées et de 70% pour la dernière. On enregistrait là une hausse considérable, car, pour l'année académique 91-92 lorsqu'existait uniquement l'université de Yaoundé I, ce taux s'élevait seulement à environ 30%<sup>89</sup>. Il faut néanmoins souligner que les taux de réussite donnée sont à prendre avec beaucoup de réserves car, généralement, ces taux sont supérieurs dans les facultés et/ou écoles auprès desquelles l'admission se fait sous forme d'examen et bien inférieur dans les facultés à accès libre. Nous pouvons donc affirmer que les réformes ont eu également des conséquences positives au niveau du succès des étudiants.

Cependant, cette réforme avait introduit sur le plan administratif et financier un changement majeur dans le fonctionnement universitaire. En effet, le droit d'inscription annuel qui, jusqu'alors s'élevait à 3 300 XAF passa à 50 000 XAF et coïncida avec la suppression du mécanisme d'octroi des bourses scolaires aux étudiants. Ce changement

---

l'adéquation de la formation et des enseignants offerts avec les réalités locales du pays auxquels les étudiants allés être plus tard confrontés.

<sup>89</sup> Dr Dorothy L. Njeuma & autres, 1999, in *La réforme d'un système national d'enseignement supérieur : L'exemple du Cameroun*, in Groupe de Travail sur l'Enseignement Supérieur de l'ADEA. Il était évident qu'avec la création d'autres universités sur le territoire camerounais, et par ricochet la réduction des effectifs auprès de celle-ci, les étudiants et les enseignants, devaient se retrouver dans des conditions d'enseignement/apprentissage qui auraient eu le mérite d'augmenter le taux de réussite. Toutefois, une interrogation majeure restée, celle de savoir si la formation qu'ils recevaient étaient en adéquation avec la réalité locale à laquelle ils auraient été confrontés plus tard.

devait constituer pour les familles et les étudiants un motif de mécontentement persistant qui allait se traduire par l'organisation de plusieurs grèves. Mais, à ces appels incessants des étudiants devaient rester lettres mortes auprès du gouvernement qui devait penser à octroyer à chaque université une majeure autonomie et aussi assurer la transition vers le système LMD.

#### **5. c.4- Adoption et mise en application du système LMD**

L'adoption du système Licence – Master – Doctorat en acronyme LMD, représente une avancée consistante dans le processus d'internationalisation et globalisation de l'enseignement supérieur. Ce processus débuté dans les universités occidentales nécessite d'une organisation minutieuse car elle est caractérisait par une refonte profonde des structures, des programmes et du fonctionnement même des universités lorsqu'on souhaite une amélioration efficace du système universitaire. En effet, le système LMD a été adopté par l'union Européenne par le biais du processus de Bologne avec comme objectifs arriver à avoir d'ici 2010 un espace européen de l'enseignement supérieur, avoir un système de diplômes lisibles et cohérents, adoption d'un système unique caractérisé par un cycle unique Licence – Master – Doctorat. Pour le faire, elle adoptait le système de crédits formatifs, la mobilité des étudiants, des enseignants, et du personnel administratifs.

C'est guidé par cette volonté d'internationalisation et de globalisation de l'enseignement supérieur que les pays de la zone CEMAC ( Communauté économique et monétaire des états de l'Afrique Centrale) ont exprimés le désir d'harmonisation de leur système universitaire pour la première fois à Libreville au Gabon le 11 février 2005. L'idée était d'arriver à la construction d'un espace CEMAC réservé exclusivement à l'enseignement supérieur et à la recherche. Donc en fait, ces chefs d'États et de Gouvernements considéraient l'harmonisation du système universitaire comme un facteur important d'intégration. Ils souhaitaient donc s'appuyer sur ce le modèle européen pour faciliter cette intégration. C'est donc sans aucune surprise que le Cameroun adopta le 16 mai 2006 la décision n°06/0321/MINESUP/CAB/IGA/CJ qui entérinait la création des organes

opérationnelles devant favoriser la mise en place du système LMD. Mais, le cadre général du système n'était pas encore bien dessiné; c'est la raison pour laquelle fut promulguée par le Ministère de l'enseignement supérieur, le 19 octobre 2007 la circulaire ministérielle n°07/0003 MINESUP/CAB/IGA. Elle définissait de manière plus concrète les objectifs à atteindre, les stratégies à adopter et l'agenda de mise en place du système qui devait être complète au plus tard lors de l'année académique 2009-2010. S'il est vrai que cette mesure était selon les objectifs cités plus haut une réponse à la globalisation du monde, la difficulté d'avoir un personnel enseignant qualifié subsistait toujours.

#### **5. d- Caractéristiques du personnel enseignant dans les universités camerounaises**

Au moment de la création de la première université du Cameroun en 1962, le désir était de remplacer le plus rapidement possible les enseignants occidentaux par un personnel local. Les premiers enseignants recrutés n'avaient pas le niveau doctoral. Avec le temps et la création des autres universités et l'augmentation du nombre d'étudiants, le ratio enseignants/étudiants devenaient chaque fois un peu plus faible d'où a nécessité de procéder à un autre recrutement. Bien que certains de ces enseignants soient en possession du niveau doctoral, la majorité des enseignants ne disposent pas toujours de qualifications terminales (doctorat ou équivalent) ni de l'expérience nécessaire qui permettrait de contribuer à l'amélioration de la qualité d'enseignement.

Actuellement, bien que le nombre de professeurs de rang magistral soit assez bas, ceux-ci s'efforcent de préparer les étudiants nationaux à des diplômes de troisième cycle. À ces derniers viendront s'augmenter les jeunes docteurs formés auprès des universités étrangères. Toutefois, ces enseignants-chercheurs sont confrontés à plusieurs problèmes comme par exemple celui du financement de la recherche.

Jusqu'alors il n'existe pas pour les universités camerounaises une véritable stratégie de financement à la recherche. Le niveau de financement accordé par l'État reste excessivement faible et son érogation est inconstant et sujet de grève de la part des enseignants. Les sociétés

publiques ou privées capables d'apporter leur contribution à ces travaux de recherche se comptent aux bouts des doigts. De même, les universités n'accordent que très peu de leur budget aux activités liées à la recherche. Dans ce contexte, on comprend aisément que la recherche au sein des universités camerounaises n'a pas encore atteint un niveau satisfaisant. aujourd'hui, de nombreux défis s'offrent aux universités camerounaises sans que celles-ci ne semblent vraiment capables de les relever pleinement et ce malgré la présence active du Ministère de la recherche scientifique et de l'innovation qui au cours de cette année 2015 a annoncé la mise sur pied de l'Institut pour la promotion des sciences, de la créativité, de l'innovation et des technologies (Ipscit), une structure qui devrait fédérer la recherche dans des domaines de pointe et stimuler le génie créatif camerounais. L'espoir représenté par ce futur institut est grand car, le système d'instruction camerounais présente à l'heure actuelle plusieurs faiblesses qu'il faudrait absolument résoudre afin de le rendre plus efficace.

## II- FORCES ET FAIBLESSES DU SYSTÈME SCOLAIRE CAMEROUNAIS

### C- FORCES DU SYSTÈME SCOLAIRE CAMEROUNAIS

Le système scolaire camerounais a été objet dévolution depuis la colonisation allemande, le tutorat franco anglais et enfin à partir de l'indépendance du pays en 1960 jusqu'à nos jours. Les méthodes éducatives choisies et mises en pratique pendant toute cette période étaient la réponse de la situation locale. Ces méthodes d'instruction ont contribué à renforcer les forces du système scolaire.

#### 1- La pédagogie des grands groupes

Avec l'avènement de l'indépendance du Cameroun le premier janvier 1960, on constate un important flux migratoire des populations vivant dans les zones rurales vers les grandes villes. Il faut dire que plusieurs de ces grandes villes comme Buea, Dschang, Douala, Yaoundé avaient été les capitales des diverses administrations extérieures qu'avait connu le pays. Donc, l'afflux des populations des campagnes vers les villes a continué à progresser entraînant donc une arrivée massive des familles avec enfants. Étant donné que le pays venait d'obtenir son indépendance, il fallait absolument former les jeunes cadres de l'administration qui devaient prendre la place des fonctionnaires coloniaux. Avec le temps qui passe, les populations comprennent la nécessité d'avoir une bonne scolarisation afin d'obtenir plus tard un emploi dans l'administration. Les effectifs continuaient à augmenter au point que dans les années 90 on trouvait des classes avec des effectifs de plus de 80 élèves. Ici-bas, nous vous présentons un aperçu rapide de l'évolution de l'effectif des élèves combiné avec celui des enseignants dans le primaire de 1990 à 1999.

Années	Effectifs des élèves		Ratio Maître/Élève	Évolution des effectifs				Besoins en maître pour un ratio de 100	
	Maîtres	Élèves		Élèves	%	Maîtres	%		
1990	26 500	1417745	1/53	84 415	6%	698	3%	1/50	1/40
1991	27 008	1488632	1/55	70 887	5%	508	2%		
1992	26 775	1563063	1/58	74 431	5%	-233	-1%	4 486	12 302
1993	26 410	1641216	1/62	78 153	5%	-365	-1%	6 414	14 620
1994	25 955	1723277	1/66	82 061	5%	-455	-2%	8 511	17 127
1995	25 433	1809441	1/71	86 164	5%	-522	-2%	10 756	19 803
1996	23 933	1899913	1/76	90 472	5%	-1500	-3%	12 256	21 303
1997	21 233	1994908	1/80	94 995	5%	-1720	-4%	16 976	23 023
1998	17 433	2094653	1/82	99 745	5%	-1330	-6%	15 300	24 353
1999	14 233	2199385	1/84	104 732	5%				

Source : Statistiques Ministère de l'éducation Nationale, direction de l'Enseignement primaire, Maternel et Normal

A la vue du tableau, on se rend très vite compte que l'effectif des élèves depuis 1990 a toujours eu à augmenter dans le primaire. Il en va de même pour le secondaire, car, s'il est vrai qu'il faudrait tenir compte d'autres facteurs comme le taux d'échec ou celui de redoublement, nous pouvons dire que le taux d'élèves dans le secondaire a aussi augmenté pendant la décennie 90. Par contre, au même moment, le nombre de maitres par classe a baissé énormément dans le primaire ; cela a été encore favorisé par la fermeture pendant plusieurs années des ENIEG. Cette diminution des effectifs enseignants s'est également manifestée dans le secondaire, donc, les enseignants se retrouvaient à devoir gérer des salles de classes comportant une grande quantité d'élèves. C'est pour cette raison que le Ministère de l'éducation nationale d'alors adopta comme méthode d'enseignement, la pédagogie des grands groupes.

## **1. a- Les conséquences de la méthode pédagogique des grands groupes**

Comme déjà mentionné plus haut, la pédagogie des grands groupes s'applique presque uniquement aux classes nombreuses. Il s'agit donc d'un ensemble de méthodes, de techniques qu'un enseignant quel que soit sa classe et le niveau d'étude doit explorer et mettre en pratique dans le but de rendre autonomes ses élèves. Ici, l'objectif est celui d'instaurer de la confiance aux élèves et les amener à être le plus rapidement responsables. En fait, cette méthode pédagogique se base sur les méthodes pédagogiques actives telles que celles de Maria Montessori qui considère l'instruction non plus uniquement comme une transmission de savoirs, mais plutôt comme l'accompagnement du développement de l'enfant à différents étapes de son âge. Avec la pédagogie des grands groupes, chaque fois que l'enseignant aborde une leçon lui permettant de laisser cours à l'imagination des élèves, il les fait travailler d'abord en petits groupes ; ensuite, chaque groupe expose aux autres ses résultats qui sont sujets à débat afin de tirer tous ensemble des leçons à retenir. Cette méthode a le mérite d'impliquer tous les élèves, car, chaque membre du groupe doit travailler et lors de l'échange peut être appelé à répondre à une question posée. Il faut noter que dans la constitution des groupes l'enseignant doit veiller à ce que celui-ci puisse effectivement travailler de manière autonome. C'est une nouvelle gestion de la classe nombreuse différente de celle dite ex-cathedra dans laquelle l'enseignant devait uniquement dispenser les cours aux élèves ; ces derniers étant considérés comme des récepteurs. Avec cette méthode pédagogique basée sur la gestion des grands nombres, on constate donc que l'enseignant doit absolument intégrer les apprenants à la gestion de toutes les activités qui tournent autour de la classe et de la leçon. La pédagogie des grands groupes permettait donc aux jeunes apprenants à se responsabiliser car il doit tenir compte de la gestion de l'autre au sein de son groupe et au sein du groupe classe. Cela l'amène à devenir un peu plus créatif.

S'il est vrai que cette méthode pédagogique a été adoptée au Cameroun dans le but de pallier au manque criard d'enseignant au sein du système d'instruction camerounais, force est de constater que cela a également permis une majeure scolarisation des jeunes. Et, si nous

tenons compte du taux brut de scolarisation de cette décennie, on constate qu'il est passé de 81,6% en 1996/1997 à 87.7% en 1999 dans le primaire<sup>90</sup>. Il en est de même dans l'enseignement secondaire où les chiffres de scolarisation ont aussi augmenté pendant cette décennie. Il s'agit là d'une évolution assez importante qui a contribué à élever le taux d'alphabétisation au Cameroun.

#### - **Augmentation rapide du taux d'alphabétisation**

Lors de l'indépendance du Cameroun en 1960 pour la partie francophone et 1961 pour la partie anglophone, et ce jusqu'au moment de la réunification en 1972, selon l'ONU et ses agences, le taux d'alphabétisation des populations était relativement bas. L'administration avait dû faire face en ces années-là, à un grave problème d'alphabétisation des populations pouvant travailler pour elle. Les populations continuaient à éviter le système scolaire mis en place par l'administration qui à leurs yeux était une continuité de la puissance coloniale. Ces personnes étaient considérées comme étant incapables de lire ou d'écrire ou dans une certaine mesure comme étant uniquement capables de lire juste des chiffres son nom ou des expressions toutes faites. . Toutefois, cette tendance va changer à partir des années 75, ce qui va entraîner une augmentation rapide du taux d'alphabétisation.

Le taux d'alphabétisation, selon l'Unesco indique le pourcentage d'adultes âgés de plus de 15 ans sachant lire et écrire dans toutes les circonstances de la vie courante. Ce taux de

---

<sup>90</sup> Taux brut de scolarisation/ source MINEDUC 2002/203 et 2004/2005. La pédagogie des grands groupes avaient uniquement comme objectif, arrivé à l'alphabétisation d'un grand nombre d'élèves et d'étudiants. Cette approche devait être remplacée plus tard par l'approche par compétences. Mais, les enseignants n'ayant reçu aucune formation par rapport à la mise en application de celle-ci, se retrouvaient toujours à devoir appliquer la précédente. D'ailleurs, il fallait s'y attendre car, aucun référentiel de compétences clair et objectif ne leur avait été fourni. Pire encore, beaucoup parmi eux n'avaient participé aux journées pédagogiques (lorsqu'elles étaient organisées) explicatives de l'approche par compétence. En somme, il leur était demandé de mettre en pratique un modèle pédagogique auquel ils ne savaient rien et probablement auquel ils ne croyaient pas.

scolarisation comme le démontre le tableau ici-bas de la Banque Mondiale est allé crescendo depuis 1976.

<b>Années</b>	<b>Pourcentage</b>
1976	41.22
2000	68.41
2007	70.68
2010	71.29

Croissance du Taux d'alphabétisation du Cameroun de 1976-2010<sup>91</sup>

Ce taux a connu selon la Banque Mondiale une croissance de près de 73% en une trentaine d'années. Au sortir de l'année 1976, le taux d'alphabétisation était seulement de 41.22%, il a évolué considérablement en trois décennie pour arriver à 71.29% en 2010. C'est une augmentation considérable. Selon une estimation de la Banque Mondiale, cette tendance devrait encore augmentée pour atteindre en 2015 le pourcentage de 75%. L'augmentation de ce taux est aussi le fruit de la scolarisation massive des personnes âgées entre 15 et 24 ans. Celui-ci a considérablement augmenté en passant comme le montre le tableau ci-dessous de 68.82 en 1976 à 80.57 en 2010. Même s'il y a eu une légère flexion en 2010, l'augmentation reste considérable et pourrait passer à 86% en 2015.

<b>Années</b>	<b>Pourcentage</b>
1976	68.82
2000	83.10
2007	83.14
2010	80.57

Croissance du Taux d'alphabétisation des personnes âgées au Cameroun de 1976-2010<sup>92</sup>

---

<sup>91</sup> Croissance du Taux d'alphabétisation du Cameroun de 1976-2010 : Source La Banque Mondiale. Perspective Mode, Université de Sherbrooke.

<sup>92</sup> Croissance du Taux d'alphabétisation des personnes âgées au Cameroun de 1976-2010 : Source La Banque Mondiale. Perspective Mode, Université de Sherbrooke. Le taux d'alphabétisation du Cameroun était en hausse et cela répondait amplement au postulat qui avait été imposé par la communauté internationale qui n'avait en aucun moment tenu compte du système d'instruction traditionnelle déjà en vigueur au Cameroun. Tout comme n'avait pas été pris en considération, l'autoformation qui été encrée dans les mœurs et traditions camerounaises.

Tout ceci contribue à augmenter le degré d’alphabétisation du Cameroun. Même en prenant en considération le taux d’alphabétisation selon le sexe, on se rend très vite compte que celui-ci a augmenté.

<b>Années</b>	<b>Pourcentage</b>
1976	59.06
2000	77.96
2007	77.48
2010	76.42

Croissance du Taux d’alphabétisation des femmes âgées de 15 à 24 ans au Cameroun 1976-2010<sup>93</sup>

Il est passé de 59.06% en 1976 à 76.42% soit une augmentation de près de 29% en 34 ans. Dans les années 2000, l’augmentation a été plus considérable. Comme nous pouvons très aisément l’imaginer, cette augmentation a coïncidé également avec celle des personnes âgées de 15 à 24 ans.

<b>Années</b>	<b>Pourcentage</b>
1976	79.59
2000	88.42
2007	89.42
2010	85.40

Croissance du Taux d’alphabétisation d’hommes âgés de 15 à 24 ans au Cameroun 1976-2010<sup>94</sup>

Pour ce qui est de l’arc de temps pris en considération, on se rend très vite compte que la moyenne annuelle est de 85.7%. Le taux le plus élevé a été enregistré à 89.4 en 2007 ; après cette année-là, il a un peu baissé. Mais, on constate néanmoins une croissance de 7% de la période prise en considération.

---

<sup>93</sup> Croissance du Taux d’alphabétisation des femmes âgées de 15 à 24 ans au Cameroun 1976-2010 : Source La Banque Mondiale. Perspective Mode, Université de Sherbrooke.

<sup>94</sup> Croissance du Taux d’alphabétisation d’hommes âgés de 15 à 24 ans au Cameroun 1976-2010 : Source La Banque Mondiale. Perspective Mode, Université de Sherbrooke. Il est clair que cette croissance du taux d’alphabétisation était une nécessité pour les autorités camerounaises, qui se devaient d’atteindre certains standards internationaux imposés.

Nous pouvons donc dire que l'une des forces du système scolaire est le fait d'avoir favorisé l'augmentation du taux d'alphabétisation au Cameroun.

- **Croissance du taux brut d'inscription au primaire et au secondaire**

Juste après l'indépendance du Cameroun, le nombre d'élèves inscrits dans les écoles primaires et secondaires était très élevé car les populations étaient mues par le désir d'instruire via l'école leurs enfants. L'administration d'alors était dans le besoin d'une main d'œuvre qualifiée capable de remplacer le personnel colonial qui avait jusqu'alors assuré ses reines. Mais, une fois rentré dans la fin des années 80 et le début des années 90, le pays fit face à une grave crise économique qui se traduisit aussi au niveau de l'instruction : fermeture des écoles d'instituteurs, réduction des salaires du personnel enseignant, non investissement dans les infrastructures et bien d'autres encore. Face à cette situation, les familles ayant un revenu faible, préféraient orientées leurs enfants vers les métiers plus professionnelles capables de générer rapidement un revenu. Avec l'avancée du temps, le problème s'accrut au point où lors de la conférence de Jomtien en Thaïlande du 5 au 9 mars, les dirigeants mondiaux s'accordèrent sur la nécessité de scolariser en dix ans le plus d'enfants possible et ce sans distinction de sexe ou d'origine sociale à travers une instruction de qualité. Ce vaste programme pris le nom de L'Éducation pour tous (EPT). Au Cameroun, cet engagement se manifesta par l'adoption un an plus tard à Yaoundé lors de la table ronde sur l'Éducation pour Tous, de la Déclaration de Politique Générale d'Éducation de Base pour Tous au Cameroun. Sans rentrer dans les détails de cette déclaration, l'objectif affiché était celui d'amener toutes les couches de la population sans distinction à avoir accès à l'éducation de Base. Celle-ci devait leur permettre d'être plus autonomes et responsables car elle leur aura permis d'assurer à tous les camerounais d'acquérir et pouvoir transmettre les valeurs culturelles et morales communes qui respectent l'intérêt général et le bien commun.

Toujours dans le but de rendre l'instruction de base accessible à tous et ainsi atteindre l'ambitieux objectif de l'école pour tous, le chef de l'État camerounais dans son discours à la jeunesse le 10 février 2000 avait décrété en harmonie avec les Objectifs du Millénaire pour

le Développement, la gratuité de l'enseignement primaire au Cameroun. Ce concept de gratuité a été réitéré de nouveau en 2013. Même si dans la mise en application de cette mesure, beaucoup reste à faire, force est de constater à la vue du tableau ici-bas que le taux brut d'inscription dans les écoles a augmenté :

<b>Années</b>	<b>Pourcentage</b>
1971	89.38
1972	86.78
1973	86.95
1974	87.89
1975	89.97
1976	91.24
1977	89.88
1978	90.93
1979	91.48
1980	91.92
1981	94.37
1982	95.41
1983	98.02
1984	96.52
1985	97.68
1986	98.85
1987	100.52
1988	101.17
1989	97.72
1990	97.31
1991	94.76
1992	89.00
1993	Pas de données
1994	82.14
1995	79.93
1996	73.38
1997	76.75
1998	78.73
1999	81.01
2000	83.15
2001	98.14
2002	97.95
2003	97.93
2004	102.21
2005	100.30

2006	99.25
2007	101.23
2008	101.54
2009	103.74
2010	106.04
2011	105.73
2012*	110.62
2013*	112.04
2014*	114.33
2015*	116.62

Taux brut d'inscription aux études primaires de 1971 à 2015<sup>95</sup>

\*prévisions statistiques de la Banque Mondiale

Précisons avec l'Unesco, avant d'analyser le tableau, que le taux brut d'inscription a comme objectif déterminer le pourcentage de la population totale ayant été inscrite à un niveau scolaire précis au moment où les personnes concernées se sont retrouvées dans le groupe d'âge correspondant au niveau d'étude en question. Le tableau prend en compte les 41 ans d'instruction dans le primaire au Cameroun. On note aisément que durant cet arc de temps, le taux de croissance a été de 24%. Une croissance non négligeable malgré les années de crise. L'année 2012 a été celle qui a permis d'enregistrer la progression la plus élevée. Celle-ci était de 110.6 ; une avancée notoire. Évidemment, la plus basse a été enregistrée lors de l'année 96 et, elle s'élevait à 73.4% ; ce n'est pas donc un mystère que les états généraux de l'éducation aient été organisés à ces moments.

Toutefois, nous pouvons noter une augmentation notoire du taux d'inscription au Cameroun au niveau du primaire. Au niveau du secondaire, la situation n'est pas très différente et peut être interprétée à travers le tableau ci-dessous.

<b>Années</b>	<b>Pourcentage</b>
1971	7.98
1972	8.90
1973	9.92

<sup>95</sup> Taux brut d'inscription aux études primaires de 1971 à 2015 : Source La Banque Mondiale. Perspective Mode, Université de Sherbrooke.

1974	10.70
1975	11.81
1976	12.94
1977	14.26
1978	15.40
1979	16.11
1980	16.64
1981	17.64
1982	18.13
1983	19.29
1984	20.21
1985	21.62
1986	21.84
1987	23.81
1988	24.82
1989	25.45
1990	25.45
1991	26.92
1992	27.83
1993	Pas de données
1994	26.70
1995	25.73
1996	
1997	23.83
1998	24.57
1999	25.94
2000	27.30
2001	32.05
2002	27.89
2003	29.41
2004	26.17
2005	26.63
2006	23.16
2007	31.74
2008	35.91
2009	39.59
2010	Pas de données
2011	47.19
2012*	50.38
2013*	54.18
2014*	57.80
2015*	61.43

Taux d'inscription dans le secondaire de 1971 à 2014 au Cameroun<sup>96</sup>

\* prévisions statistiques de la Banque Mondiale

À partir de ces données, on se rend rapidement compte que de 1971 à 2015, le taux brut d'inscription dans le secondaire a augmenté passant de 7.98 en 1971 à 61.43 en 2015. Pendant la période prise en considération, la moyenne est de 53% ; elle nous semble assez élevée et démontre bien que le taux d'inscription a bien augmenté au sein de la population camerounaise et, cela est une force du système scolaire en vigueur au sein du pays.

## **D- Faiblesses du système scolaire camerounais**

### **7- Le manque d'enseignants qualifiés**

Dans presque toutes les écoles du Cameroun, comme nous l'avons souligné un peu plus haut, il existe dans le primaire comme dans le secondaire les instituteurs et les enseignants qui sont à la charge exclusive soit de l'association des parents d'élèves (APE), soit des administrations communales. Ces figures importantes pour les écoles, collèges et lycées ont la particularité d'avoir le diplôme requis pour enseigner mais pas le titre requis leur permettant de le faire. En d'autres termes, ils n'ont pas suivis la formation académique au sein des écoles agréées par l'État. En somme, il s'agit de bénévoles choisis sur le tas de par leur passion pour l'enseignement ou pour d'autres raisons. Ces figures se retrouvent beaucoup plus dans les zones rurales où les enseignants formés par l'État refusent ces dernières années de s'y rendre ; à cause du fait que certaines de ces zones sont particulièrement désenclavées : manque d'eau, d'électricité, de routes, d'infrastructures scolaires, de tables bancs et bien d'autres encore. On a pu nous rendre compte lors de l'interprétation des différentes données que le taux de scolarisation dans certaines régions était très bas par rapport à celui des régions dans lesquels se trouvent les grandes

---

<sup>96</sup> Taux d'inscription dans le secondaire de 1971 à 2014 au Cameroun : Source La Banque Mondiale. Perspective Mode, Université de Sherbrooke. Le premier niveau où devait se traduire cette croissance était bien évidemment au primaire, car, c'est là que les élèves recevaient la base de leur instruction.

agglomérations telles que Yaoundé, Douala, Bafoussam, Garoua et autres. Mais, la véritable raison ayant favorisé le refus des enseignants d'État à se rendre dans ces zones rurales est la suppression par l'État des indemnités et/ou avantages qui leurs étaient accordées travaillant dans les régions qui ne sont pas originellement les leurs. Cela a entraîné une baisse graduelle des enseignants des régions les plus éloignées vers les grandes villes. Cette situation s'est concrétisée par un manque criard de l'effectif et du personnel enseignant dans les zones rurales ou encore dans les régions éloignées. Les populations de ces zones, dans l'optique de pouvoir assurer à leurs enfants une formation meilleure sont soit obligés de faire appel aux enseignants et aux instituteurs vacataires où alors pour ce qui sont un peu plus nantis envoyer les enfants fréquenter dans les grandes villes. Ce phénomène est très répandu dans la région de l'Extrême-Nord Cameroun et dans beaucoup de villages du pays. Face à cet état de choses, la grande majorité d'élèves est obligée de migrer des campagnes vers les villes et comme conséquence à ces déplacements, pour les écoles, on note une explosion du nombre d'élèves dans les écoles. Une fois leur baccalauréat obtenu, plusieurs élèves s'inscrivent dans les universités étatiques et là le scénario est encore plus difficile et complexe pour eux.

Au niveau universitaire, on note dans ce niveau, que ce soit dans les universités d'état ou privée, un manque criard d'enseignants qualifiés ; ceux qui jusqu'en 2005 y enseignés, la majeure partie n'avait pas obtenu un doctorat en plus de cela, étaient et sommes au programme la création de nouvelles universités au sein du pays. Alors, dans le but d'anticiper le problème, le gouvernement camerounais par le décret présidentiel n°2005/390 du 25 octobre 2005 a lancé une campagne de recrutement de plus de 100 assistants et attachés d'enseignement de recherche (ATER). Cependant, cela ne résout pas vraiment le problème. Dans la majorité des départements constituant les facultés, les professeurs titulaires ne sont pas légions. C'est le cas par exemple du département de Sociologie de l'Université de Yaoundé I qui lors de l'année académique citée précédemment ne comptait qu'un seul prof titulaire, un maître de conférence. Le reste était composé des chargés de cours. Notons juste que ces enseignants doivent s'occuper chaque année de plus de 1 000 étudiants et se doivent d'assurer la difficile transition du passage au système Licence,

Master, Doctorat (LMD). Il est clair que le renouvellement du corps enseignant dans la majorité des universités camerounaises est aujourd'hui d'actualité. Cela en est de même au sein des universités privées, qui, en plus du manque d'enseignants qualifiés, ne sont pas, comme le précisait en 2006 Tsafack Nanfosso, ne sont pas à la portée du camerounais moyen.

#### **8- Le manque d'infrastructures scolaires**

Le manque d'infrastructures scolaires en Afrique subsaharienne et plus particulièrement au Cameroun a toujours été selon l'Unicef un frein au développement du pays. Le problème d'effectif pléthorique a toujours été au centre de l'attention des politiques gouvernementales en matière d'éducation au Cameroun. D'ailleurs, la pédagogie des grands groupes adoptée dans les années 80 et 90 était censée être une réponse à cela. Mais, il faut dire que les effectifs étaient tellement élevés dans le primaire que le ministère jugea bon de scinder les élèves appartenant à la même école en deux groupes. Les deux groupes d'élèves et d'enseignants s'alternaient les mêmes locaux. En fait, pendant la première semaine un groupe occupait les locaux en matinée de 7h30 à 12h30 et le second groupe de 12h30 à 17h30. La semaine suivante, l'ordre de passage était inversé. Le personnel enseignant était différents dans les deux groupes. Cette mesure, beaucoup plus appliquée dans les grandes villes où l'effectif était bien plus élevé, se voulait une réponse au manque d'infrastructure que connaissait le pays. L'État camerounais dans les années 90, ne pouvait plus à cause de la crise économique que traversait le pays investir dans la construction des établissements scolaires. Cette charge était laissée aux associations de parents d'élèves, lesquelles, en plus de s'occuper entièrement des enseignants vacataires ne pouvaient pas s'occuper de ce vaste chantier. La situation dans les villages étaient encore plus dramatique, car, plusieurs écoles étaient détruites chaque année car construites à partir des matériaux provisoires et laissée à la charge des élites locales et/ou aux comités de développement des villages, lesquelles elles-mêmes dépendaient des populations locales qui croulaient parfois sur le poids de la dette. Alors, le gouvernement pour refaire les écoles aux niveaux du primaire se retourna vers la coopération japonaise.

Cette coopération entre le Japon et le Cameroun naquit autour des années 60. Celle-ci était essentiellement centrée sur deux domaines : celui économique et social. Dans les domaines socio-économiques, cette coopération s'est traduite par la construction des écoles primaires par le Japon. Cette immense œuvre qui devrait permettre au Cameroun au plus tard en 2015 (cette année) de se doter d'infrastructures scolaires permettant à tous les jeunes d'être dans les conditions idéales d'enseignement/apprentissage. Cette initiative s'est concrétisée par l'octroi d'un prêt non remboursable d'un montant de 60 milliards de XAF. La condition est que ce prêt soit utilisé uniquement dans la construction des écoles. Tous les sites des écoles choisis au départ se trouvaient tous dans les zones urbaines les plus populaires de la ville où existaient des écoles en état de délabrement. Ce dessein avait donc comme objectif remplacer ces anciennes écoles par d'autres plus modernes et plus fonctionnelles.

Ce projet fruit de la coopération nippono-camerounaise, selon les données de 2006, a permis la construction et l'équipement de 96 écoles et 1235 salles de classes dans les régions du Centre, Littoral, Ouest, Sud, Sud-Ouest, Nord et Extrême-Nord<sup>97</sup>. Donc, le projet s'est aussi attaqué aux régions du Nord Cameroun avec l'intention d'améliorer les infrastructures scolaires. Toutefois, il faudrait dire que les régions du Centre et du Littoral ont bénéficié de la majorité de ces écoles. Le projet bien sûr c'est étendu depuis 2008 aux zones rurales, mais le problème de salles de classes demeure une priorité.

Dans le secondaire par contre, la construction des salles de classes est généralement laissée dans les villages aux comités locaux de développement. Toutefois, le don japonais s'est aussi étendu à ce niveau. Il consiste au secondaire à l'agrandissement des structures déjà existantes comme cela a été le cas pour le collège Joseph Stinzi dans la ville d'Obala à côté de Yaoundé<sup>98</sup>. En plus d'intervenir directement dans les écoles publiques (rappelons que la

---

<sup>97</sup> Cameroon Tribune n°8614/4813 du 21 juin 2006.

<sup>98</sup> Cameroon Tribune n°8716/4915 du 10 novembre 2006. Le comité de développement de chaque village au Cameroun, constitué des élites de chaque village, a pris l'habitude de se mettre ensemble pour procéder à la construction des salles de classes et parfois regrouper assez d'argent qui pourra être offert en don aux établissements dans le souci d'aider les associations des parents d'élèves à pouvoir assurer le paiement des

construction des infrastructures dans le privé est à la charge exclusive des promoteurs de ces derniers), le don japonais s'est aussi attaqué à l'enseignement professionnel en construisant aussi ou en équipant les laboratoires des lycées d'enseignement professionnel.

Au niveau universitaire, comme signalé précédemment, les institutions étatiques sont assez vieilles et ne sont plus adaptées pour accueillir les étudiants. Parfois ces derniers se retrouvent à devoir partager les salles de classes avec les étudiants d'autres filières. Cela crée des interférences dans les cours et le déroulement des cours en pâties. Malheureusement le don japonais ne s'est pas encore étendu au secteur universitaire.

En somme, le pays connaît le grave problème d'infrastructures. La construction des salles de classes n'est plus uniquement l'apanage du gouvernement. Ce dernier face à la grave crise des années 90 à presque laissé ce domaine aux populations locales ou alors s'en est remis aux dons.

### **9- Le difficile accès aux matériels pédagogiques**

Dans le système scolaire camerounais, les matériels et programmes pédagogiques sont adoptés à chaque niveau d'enseignement (pré-primaire, primaire, enseignement secondaire et universitaire) par le ministère de tutelle. Ce n'est qu'au niveau universitaire qu'on note une plus large autonomie laissée aux enseignants. Dans le primaire et le secondaire, les manuels scolaires valables au cours de l'année sont choisis exclusivement par le ministère de compétence. Donc, ces décisions sont prises au niveau central et ne tiennent pas souvent compte des exigences locales en termes d'enseignement/apprentissage.

Une fois le programme et les manuels scolaires adoptés par les instances de tutelles, le véritable défi pour les parents d'élèves devient l'acquisition de ces manuels. Le prix élevé de ces derniers qui, en général, sont adoptés en fonction du programme scolaire français, n'est pas à la portée des populations locales. Ces manuels soit ne sont pas imprimés au

---

prestations des enseignants vacataires. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous estimons qu'il serait crucial de les associer dans le processus d'implantation de la pédagogie postcoloniale, qui doit s'appuyer sur ces composantes sociales pour enfin produire un système d'instruction qui pourra répondre aux besoins locaux.

Cameroun d'où la difficulté de les trouver sur le marché pour cause de rupture de stocks, soit comme il y a quelques années dans le système francophone étaient sous l'exclusivité de l'ancienne structure étatique dite CEPER. Cette dernière avait comme charge l'édition, la fabrication et la distribution du livre scolaire sur l'ensemble du territoire. On peut deviner très aisément que cette tâche n'a pas été accomplie avec succès par cette jeune société.

En plus des difficultés évoquées ci-haut, il faudrait jeter un regard réflexif sur le pouvoir d'achat pas très élevé de la population camerounaise. S'il est clair qu'en combinant rareté des manuels scolaires et importation de certains, on se rend très vite compte que ces facteurs ont un impact important sur le prix d'achat du manuel. Ils font gonfler les prix et de facto mettent ces livres hors de portée des populations locales qui soit laissent les enfants sans manuels, soit alors cherchent dans leur entourage une personne ayant ce nouveau manuel et ensuite le photocopier. Il aurait été bien d'avoir de données statistiques sur le manuel scolaire au Cameroun, mais nous n'avons pu les trouver.

Au niveau universitaire, les matériels scolaires, surtout les livres et les supports de cours bien que variant d'un enseignant à l'autre ne sont pas toujours clairement indiqués et lorsque c'est le cas, ils ne sont pas facilement accessibles. Les étudiants doivent s'en remettre uniquement aux notes de cours qu'ils auront pris et à ceux de leurs camarades des années précédentes. Dans certaines universités comme celle de Yaoundé I, bien qu'il existe une Bibliothèque centrale, jusqu'en 2004, celle-ci n'était pas vraiment fournie en termes de livres ou d'encyclopédie. Par contre, en Faculté de sciences, bien que les laboratoires existent, ceux-ci manquent de matériaux adaptés à la recherche.

### **10- Les effectifs pléthoriques**

Comme nous l'avons signalé un peu plus haut, les effectifs dans le pré-primaire bien qu'ils soient en net regain depuis 2003, ils restent particulièrement faibles par rapport à la population totale. Les parents préfèrent encore confier la garde de leurs enfants aux familiers. Par contre, dans le primaire, comme nous l'avons aussi signalé dans le paragraphe sur le manque de salles de classes, dans les grandes villes, les effectifs ont toujours été

pléthorique et cela à amener la scission au sein de la même école des groupes de mi-temps. Malgré cela, on retrouve dans les salles de classes parfois plus de 60 élèves. Dans le secondaire, pour ce qui de l'enseignement général, le même problème se pose. Les classes sont constituées en moyenne de 40 à 50 élèves dans les lycées et collèges. Cette tendance est aussi observable depuis 2000 dans les classes du secondaire de l'enseignement technique car, tout lentement, celle-ci a pris de l'essor au sein de la population camerounaise. Toutefois, cette situation semble gérable du fait de la multiplicité des collèges d'enseignement privée. Du moins à ce niveau, l'offre des salles de classes est plus élevée que dans le supérieur.

Dans le supérieur, malgré le fait qu'à partir de 1993, l'État avait créé d'autres universités (Douala, Dschang, Buea, N'Gaoundéré, Yaoundé I et Maroua), le problème des effectifs pléthoriques demeure d'actualité au sein de chacune d'elle. C'est d'ailleurs cela qu'Yves Bertrand Djouda Feudjio<sup>99</sup> soulignait en 2009 lorsqu'il affirmait que la population camerounaise est composée à 60% par les jeunes de moins de 25 ans, lesquels sont presque tous inscrits au sein des universités du pays. Lors de l'année académique 2007-2008, selon le Ministère de l'enseignement supérieur, près de 50 000 jeunes se sont inscrits au sein des universités d'État. La conséquence logique de ces inscriptions se traduit par exemple à l'université de Yaoundé I en Faculté de Sciences, où dans une salle d'une capacité maximale de 1 000 étudiants, l'enseignant se retrouve à gérer 2 000. Ces locaux n'ont pas évolués avec le temps. On note dans la plupart d'entre elles la seule présence du tableau noir, alors qu'à coté, dans les écoles d'État, on intègre progressivement les nouvelles technologies de

---

<sup>99</sup> Yves Bertrand Djouda Feudjio, 2009, *L'adoption du « système LMD » par les universités du Cameroun : enjeux, contraintes et perspectives*, in Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique, ISSN 0851-7762. Une fois de plus, afin de répondre aux injonctions des organismes internationaux, le Cameroun a dû adopter le système Licence, Master, Doctorat. Ce passage s'est fait sans véritable préparation, sans toutefois s'assurer qu'il existait une continuité éducative entre les niveaux précédents d'instruction et cet autre niveau universitaire. Or, il faudrait absolument que cela soit le cas, et que des référentiels des compétences à acquérir, qui correspondent à la réalité locale, comme le propose la pédagogie postcoloniale, soient clairement définis.

l'information et de la communication au processus d'enseignement/apprentissage. C'est un triste scénario que les étudiants des universités étatiques doivent vivre chaque année.

### **11- Floue autour des approches pédagogiques en vigueur dans le système scolaire camerounais**

Depuis l'accès à l'indépendance en 1960 et 1961, le système d'instruction camerounais a connu plusieurs réformes. La première fut celle qui a permis en 1967 l'implantation des Instituts de pédagogie appliquées à vocation rurale dans les zones reculées. La seconde grande réforme fut amorcée en 1972, juste après la réunification du pays et consista en l'implémentation du bilinguisme dans les écoles. Au niveau des approches pédagogiques, après avoir opté dans un premier moment vers des programmes d'enseignement basés sur les contenus, les ministères de tutelles se sont dans un second moment orientés vers la pédagogie du projet et celle par objectifs pour enfin se tourner définitivement vers des programmes destinés vers le développement des compétences de l'apprenant. Le moment fondamental de la dernière réforme du système d'instruction camerounais a été l'adoption de la loi d'orientation n°98/004 du 14 avril 1998 a donné un nouveau visage au système d'instruction camerounais car, grâce à elle une réforme profonde ayant comme objectif déclaré celui d'améliorer la qualité du système d'enseignement/apprentissage a été faite. En plus de cela, il faudrait signaler la ratification d'engagements internationaux qui se sont traduits par la ratification des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) et l'École pour tous (EPT).

Ces réformes ont favorisé l'abandon de l'approche pédagogique traditionnelle qui était uniquement centrée sur l'enseignant considéré comme seul détenteur du savoir, donc, seul porteur de connaissances et capable de les transmettre efficacement afin de former de manière plus complète les apprenants pour adopter des méthodes dites actives qui placent l'apprenant au centre du continuum pédagogique. Cela s'est particulièrement traduit par l'adoption de la Nouvelle Approche Pédagogique (NAP). La NAP ne considère plus uniquement l'enseignant comme le seul détenteur du savoir et du savoir-faire dans la classe, il doit aider l'élève à développer ses potentialités, privilégier l'activité et la compréhension,

prendre en compte les spécificités de chaque apprenant et enfin amener l'apprenant à être autonome et responsable. La NAP a permis de favoriser par la suite, l'application successive d'autres approches pédagogiques qui peuvent se résumer en la pédagogie des centres d'intérêts, la pédagogie des projets, la pédagogie des grands groupes, des lifeskills et depuis 2006 l'approche par compétences et enfin l'approche main à la pâte.

Toutefois, la véritable difficulté relevée par les enseignants est avant tout celle relative à la non compréhension par les enseignants de ces différentes méthodes. Ils regrettent le fait qu'ils n'existent pas assez de journées pédagogiques leur permettant de mieux comprendre et d'assimiler cette méthode. Aujourd'hui on est à l'application de l'approche par compétences mais, plusieurs parmi eux, comme le démontre Blaise Hameni<sup>100</sup> sont encore à l'application de la NAP. Cela est dû au fait que dans les zones rurales, les journées pédagogiques ne sont pas fréquemment organisées. En plus, après analyse des documents des différents ministères, on se rend rapidement compte que les référentiels de compétences ne sont pas entièrement définis pour toutes les matières au programme soit du pré-primaire, du primaire, du secondaire et enfin universitaire. En plus de cela, toujours en accord avec Blaise Hameni, les enseignants affirment qu'en plus de ne pas avoir des référentiels de compétences clairs, ils doivent faire face aux programmes très vastes que pour respecter, ils sont obligés de ne pas suivre les indications de l'approche par compétence. Cela s'était déjà produit avec les autres approches. Donc en fait, les enseignants malgré tout font toujours recours à l'enseignement traditionnel dans le processus d'enseignement/apprentissage.

## **12- Reproduction des inégalités sociales**

Au Cameroun, bien que le processus de scolarisation ait permis une scolarisation de masse, on pourrait noter que cette scolarisation de masse est restée limitée beaucoup plus au niveau

---

<sup>100</sup> Blaise Hameni, *Les méthodes actives dans le système éducatif camerounais : le cas de la NAP dans l'enseignement de la philosophie en classes de terminale à Yaoundé*. Le passage de la Nap à l'approche par compétence s'est fait uniquement au sommet des institutions qui s'occupent de l'enseignement/apprentissage. Les enseignants, n'ont aucunement été formés à cette nouvelle approche qu'on leur demande d'appliquer et à laquelle ils ne se retrouvent aucunement pas.

primaire. D'ailleurs c'est précisément à ce degré que l'enseignement est gratuit, et donc plus répondu. Les autres niveaux de l'enseignement nécessitent des couts plus élevés. Si au niveau secondaire, ces couts sont légèrement contenus, au niveau universitaire on enregistre une hausse drastique qui bien évidemment créé une discrimination au niveau social; car, uniquement ceux provenant des familles moyennes ou nantis pourront y accéder. Certains parents encore plus nantis choisissent d'envoyer leurs enfants dans les écoles privées qui elles, de la maternelle aux universités privées ou les grandes écoles en passant par les collèges privées ont un cout largement plus élevées que ceux du secteur public. Les écoles du secteur privé sont réputées pour la bonne qualité de leur enseignement par rapport à celle du public; donc, les classes sociales riches préfèrent y envoyer les enfants, leur assurant ainsi un futur meilleur. Par ricochet, les enfants des familles moins nantis ou des campagnes ne disposant pas des mêmes moyens, devront pour la plupart à la fin du premier degré d'enseignement (qui est gratuit) abandonner les études. Parfois, ceux qui réussissent à obtenir leur baccalauréat et ne pouvant compter sur des parents nantis, sont soit obligé de s'orienter vers des écoles plus professionnelles garantissant directement un emploi, soit sont obligés de s'orienter vers la vie active contrairement à ceux des familles riches qui peuvent pousser un peu plus leur études et obtenir des diplômes plus élevés leur donnant accès à des postes décisionnels plus élevés. On se rend donc compte que le rôle du capital économique est déterminant dans le choix des uns et des autres. En plus de cela, au Cameroun, comme le démontre la théorie de Bourdieu, la réussite dans le système scolaire dépend des diplômes des parents. En effet, plus les parents sont instruits plus ils occupent des postes sociaux importants et peuvent mieux s'occuper des enfants et mieux les aider à faire des choix scolaires qui pourront assurer leur avenir. En plus, les élèves issus de ces familles où les parents sont détenteurs de diplômes élevés ont plus accès aux livres, disques, œuvres d'art, langage qui contribuent à mieux leur transmettre les contenus. Par contre, les élèves des classes sociales moins nantis ne peuvent bénéficier de ces avantages. Cela a comme conséquence créé des inégalités sociales que le processus de scolarisation ne résout pas toujours d'où la nécessité de s'interroger sur ce système éducatif afin de mieux comprendre si celui-ci permet à l'élève camerounais de sortir de cet engrenage et se sentir

pleinement autonome. Pour le faire, il faudrait adopter une méthode pédagogique qui tienne compte du contexte locale et, plus important encore qui place l'apprenant camerounais en particulier et africain en général au centre du processus d'enseignement/apprentissage. Cela s'avère aujourd'hui une nécessité, car, en Afrique noire tout comme au Cameroun, les connaissances et croyances locales comme l'affirmaient Chinua Achebé et le sultan Njoya sont parties prenantes de la vie quotidienne de toute personne et donc par ricochet de tout apprenant.

Nous constatons donc à la suite de cette analyse qu'une pédagogie qui tienne compte des caractéristiques locales, de l'influence de la société et de la culture sur l'apprenant est nécessaire pour arriver à une libération totale et à l'autonomie des personnes en Afrique noire en générale et au Cameroun en particulier. C'est pour cette raison que nous pensons que la pédagogie postcoloniale basé sur le modèle de l'auto socioconstructivisme tel qu'expérimentée lors de la mise en application du projet ISDERA pourrait œuvrer dans ce sens.

## CHAPITRE IV: UN FUTUR POUR LA PEDAGOGIE POSTCOLONIALE

### Introduction

Arrivé à un système intégré qui tienne compte à la fois du modèle de scolarisation occidental et des cultures et valeurs locales africaines et plus précisément camerounaises est l'objectif recherché par la pédagogie postcoloniale. Laquelle affirme que les réponses aux questions que doit trouver l'apprenant dans la situation problème doivent absolument être en étroite harmonie avec le contexte local dans lequel celui-ci vit. Car, ne l'oublions pas, toute réponse à une question, afin qu'elle soit fonctionnelle, doit obligatoirement répondre aux exigences de l'environnement dans lequel le problème est rencontré. C'est pour cette raison que le Cameroun a besoin d'une pédagogie postcoloniale qui respecte amplement et entièrement la réalité camerounaise. Cette réalité camerounaise est représentée par les cultures, l'art et l'environnement dans lequel évolue les apprenants camerounais. C'est pour cette raison d'ailleurs, que la pédagogie postcoloniale a été appliquée au projet Isdera.

### III- Pourquoi une pédagogie postcoloniale au Cameroun

La nécessité de reformer notre actuel système d'instruction se pose de plus en plus. En effet, celui-ci fils direct du siècle des lumières avait comme caractéristiques principales le désir de construire un individu meilleur. Pour le faire, l'individu était placé sous l'action de trois actions formatives basées sur : la santé du corps, la formation de l'esprit et l'éducation morale. Ces aspects devaient favoriser l'insertion de l'individu dans la société. Le désir profond des pédagogues du siècle des lumières était avant tout celui de s'émanciper du pouvoir de l'église. Une fois cet objectif atteint, la seule prérogative de l'instruction devint uniquement celle de former des individus capables de s'intégrer activement dans la société. Afin que celle-ci soit fonctionnelle, il fallait aussi que ces individus puissent s'intégrer parfaitement au monde de l'emploi ; a-t-elle point qu'on commença à lier intimement instruction et intégration en société. C'est cette forme qu'à notre actuel système d'instruction. Un système qui, malgré les siècles, continue de s'appuyer sur ce modèle qui

forment essentiellement des individus qui seront porteurs de connaissances qui leur permettront de s'insérer dans l'environnement économique. En fait, il s'agit d'un modèle qui se repose uniquement sur deux concepts centraux : économique et intellectuel.

La construction de notre actuel système d'instruction selon une logique économique capitaliste faisant que les programmes d'enseignement soient presque tous standardisés, donc presque uniforme. Donc, nous assistons à une standardisation des programmes. C'est-à-dire que dans le souci du respect de la nécessité de former des individus qui iront servir de main d'œuvre dans les usines selon une logique capitaliste ou alors dans le but de maintenir la division sociétale en classe sociale, presque tous les pays européens essaient d'uniformiser leur système d'instruction. Cependant, la logique reste purement capitaliste. C'est exactement dans le respect de cette logique que juste avant le début de la colonisation et pendant et après elle que l'instruction en Afrique a été adoptée. Donc, il s'agit également d'une école construite selon une logique économique et capitaliste. Ce modèle d'instruction née en occident dans le besoin de résoudre des questions bien précises au peuple occidental ne sied peut-être plus à ce contexte. Tout comme il ne sied pas et n'a jamais entièrement été vraiment accepté en Afrique noire ; et ce, essentiellement parce qu'il ne tient pas compte de la réalité ou mieux encore des réalités des sociétés africaines. Elle a tout au contraire choisit de ne pas les reconnaître donc, elle ne tient pas compte de l'environnement dans lequel vit l'apprenant et en plus, elle n'a pas comme finalité l'autonomie et l'émancipation de ce dernier. C'est ces raisons qui nous poussent aujourd'hui à proposer comme alternative à ces modèles déjà existant une pédagogie postcoloniale.

Il est vrai que les écoles alternatives ont fait leurs apparitions dans la sphère des pédagogies nouvelles depuis déjà des années. Nous pouvons citer comme exemple : l'école des enfants de Summerhill ou encore celle des enfants de Burzet. Mais jusqu'à présent aucune ne tient compte réellement du contexte africain en général et camerounais en particulier. Or, dans cet environnement, il faudrait adopter une méthode pédagogique basée sur les caractéristiques locales, donc sur l'action.

## A- Une pédagogie pour l'action

Il faut accepter l'idée selon laquelle la pédagogie ne trouve pas légitimité dans l'existence des mêmes critères de validation qu'utilisent les disciplines traditionnelles comme les mathématiques, la physique, la linguistique ou la géologie. Chacune dispose d'une méthode qui lui est propre et qui lui permet de valider la démarche qu'elle préconise. Mais rappelons-nous que le critère de validité de la démarche n'est pas « l'objet » de cette démarche mais réside plutôt dans la cohérence épistémologique, et, celle-ci n'est toujours qu'une manière parmi d'autres d'avoir prise sur l'objet. Dans les disciplines dites scientifiques, l'objet est muet, il ne parle pas : c'est le scientifique qui le fait parler quand il parle.

Par contre, dans les disciplines dites de l'action humaine comme la pédagogie, l'objet doit prendre la parole; parce que l'objet est un sujet et que c'est à lui de juger de la pertinence de l'action entreprise, de décider de s'approprier ou non ce qu'on lui propose. C'est pour cette raison qu'elle doit comme l'affirme Umberto Margiotta tenir compte à la fois des savoirs, des savoir-faire et du « ... *savoir être* ...<sup>101</sup>» que l'apprenant doit acquérir. Ce que nous proposons en fait est un modèle qui permet à l'apprenant d'agir et en même temps de mettre en place progressivement un fonctionnement contractuel dans lequel le sujet est amené à contrôler lui-même la pertinence de l'action et à partir duquel il pourra s'émanciper et devenir pleinement autonome. En effet, l'objectif recherché est celui de faire en sorte que nos dispositifs et nos pratiques d'enseignement/instruction puissent permettre à celui qui est en face de se développer intellectuellement, socialement et professionnellement afin de permettre son émancipation de toute emprise (y compris celle de l'enseignant).

---

<sup>101</sup> Umberto Margiotta, 2006, *Pensare la formazione*, edizione Grafica, Milano. Pour Margiotta, la pédagogie doit avoir une action directe sur l'homme, ou mieux encore sur tout apprenant, car, c'est elle qui contribue à ce dernier de pouvoir se construire ses savoirs, ses savoir-faire et surtout son savoir être. Cet objectif de la pédagogie ne doit pas uniquement se limiter au monde occidental, mais, s'étendre aussi au monde africain. C'est d'ailleurs pour cette raison que la pédagogie postcoloniale s'appuie amplement sur cette conception pédagogique qu'a le proffeur U Margiotta.

En effet, la pédagogie postcoloniale, se base sur le postulat qui conçoit que l'on ne parle à l'autre que si on parle de l'autre comme le disait Césaire dans *Cahiers d'un retour au pays natal*. C'est-à-dire une pédagogie qui parle à l'apprenant, à l'autre, de ce qu'il est ; de ce en quoi il croit ; de ce à quoi il pense et ce à quoi on tente d'articuler autre chose qui le dépasse et lui donne sens. Le faisant, la pédagogie viendrait d'abord de lui et permettrait une rencontre avec l'autre dans l'apprentissage (c'est tout le contraire des pédagogies exogènes qui considèrent l'apprenant comme une table rase, comme un récipient qu'il faudrait remplir). Cet apprentissage n'est possible que si chacun est attentif à la temporalité de l'autre, ouvert à lui au point qu'une rencontre puisse être possible, qu'elle puisse survenir et avec elle la circulation des connaissances dans un esprit paritaire. Donc, notre méthode pédagogique auto socio constructiviste fait de la rencontre avec l'autre un point crucial pour son fonctionnement. Et, cette rencontre avec l'autre advient à travers le dialogue. Car, comme le souligner Paulo Freire, le dialogue ou mieux encore, l'action dialogique est primordiale à la reconnaissance des apprenants.

### **B- Une possible pédagogie postcoloniale : des choix hybrides**

Comme présenté un peu plus haut, la pédagogie postcoloniale a comme ambition la reconnaissance et la libération des personnes et cultures jadis considérées comme subalternes. Elle cherche à amener toutes les personnes à se sentir libres et autonomes. Mais, cette recherche de liberté et d'autonomie se base aujourd'hui, dans un contexte de globalisation, sur une conception hybride de la société.

En effet, comme le préconise la pédagogie postcoloniale, lors de la phase socio constructiviste, l'apprenant est obligé de se confronter avec autrui et avec la société dans laquelle il vit. N'oublions d'ailleurs pas, que la solution à la situation problème de départ doit être fonctionnelle à son environnement ; elle doit être contextualisée à cet environnement si elle veut être vraiment rationnelle. Or, cet environnement depuis bien longtemps n'est plus neutre. Il s'agit d'un environnement qui, depuis bien de siècles, a connu l'influence de plusieurs peuples et par conséquent de plusieurs cultures qui ont été obligées de coexister. En conséquence, parler d'une culture qui n'a pas été, même si

légèrement influencée par une autre, serait un leurre. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous reconnaissons que notre modèle pédagogique s'appuie amplement sur le modèle occidental déjà existant. Cependant, le faisant, il précise toutefois qu'afin qu'une véritable solution soit trouvée, il faut absolument l'apport de la société dans laquelle le problème est posé. D'où l'importance comme le préconisait déjà Paulo Freire de se baser sur les connaissances locales des apprenant afin de trouver la solution idoine au problème à résoudre. C'est d'ailleurs pour cette raison que la seconde phase de notre méthode auto socio constructiviste postcoloniale est primordiale dans la recherche de solution au problème posé dans la situation de départ. Ce que nous essayons de démontrer est que cette méthode en elle-même est une méthode hybride tout comme la théorie postcoloniale elle-même.

En effet, le début des postcolonial studies est marqué par le désir de dépassement de la confrontation existante entre le regard postcolonial et le regard colonisé à caractère nationaliste dans lequel se trouvaient certains de ses précurseurs tel Aimé Césaire ou Franz Fanon qui, dans leurs œuvres et écrits cherchaient toujours à opposer colonisateur et colonisé. Opposition qui avait comme but de démontrer à l'un l'existence de l'autre. Le faisant, ils continuaient à reproduire la frontière irréelle établie par l'imaginaire colonial. Ils n'avaient donc pas comme objectif comme l'affirmait en 2007 Jacques Pouchepadass « déconstruire une "épistémologie occidentale" hégémonique et dévalorisante, qui réifiait les cultures non-occidentales en les définissant par des caractéristiques intemporelles et permanentes »<sup>102</sup>. En fait, les auteurs nationalistes avaient comme objectif déclaré celui de démontrer l'identité des peuples colonisés et ainsi affirmer leur autonomie par rapport aux colons. Ils continuaient

---

<sup>102</sup> Julien Remy, 2011, *Sur les postcolonial studies : hybridité, ambivalence et conflit*, in Revue du Mauss permanente, source, [www.journaldumauss.net](http://www.journaldumauss.net). Aujourd'hui, l'hybridité est un aspect important qu'il faudrait prendre en considération lors de l'étude de toutes les cultures. Aucune de ces dernières ne peut se targuer de n'avoir pas été influencée par une autre venue d'ailleurs. Consciente de ce constat, la pédagogie postcoloniale désire attirer l'attention de chaque apprenant sur ce fait, et aussi, amener chacun à reconnaître, respecter et promouvoir ses spécificités. C'est par ce canal qu'on pourra arriver à sortir de la situation d'opprimé dans laquelle certaines personnes se trouvent depuis des années.

à reproduire et représenter la différenciation entre colons et colonisés sans toutefois se rendre compte que c'était exactement cela qui perpétuaient l'erreur coloniale. Sans le vouloir, ils avaient développés parfois sans se rendre compte la notion d'essentialisme qu'E. Saïd combattra dans tous ses écrits.

En effet, Saïd sera à chaque fois très critique envers tous les essentialismes. Les essentialismes sont toutes les idées à caractère nationalistes qu'avaient développées et que reproduisaient certains écrivains postcoloniaux. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'il affirmera dans *Culture et impérialisme* (p 325) que « *laisser le monde historique pour adopter la métaphysique des essences que sont la négritude, l'irlandité, l'islam ou le catholicisme, c'est abandonner l'histoire pour des essentialisations qui ont le pouvoir de retourner les êtres humains les uns contre les autres* »<sup>103</sup>. En effet, la tentative de nationalisation des identités est rejetée par E. Saïd qui pense qu'il faudrait dépasser les nationalismes dans le but d'aspirer à quelque chose de plus grand. Cette idée que défend Saïd sera également reprise quelques années plus tard par H. K. Bhabha.

Tout comme Saïd, ce dernier s'oppose aux conceptions nationalistes car elles ont comme caractéristiques la nationalisation des identités et conduit presque toujours à des extrémismes. C'est justement pour cette raison qu'il affirmait lors d'une conférence en 2007 que l'idée d'une identité nationale pure, ethniquement nettoyée, ne peut être atteinte que par la mort, au sens littéral ou figuré, de l'entrelacement complexe de l'histoire et des frontières culturellement contingentes de la nation moderne. La nation moderne aujourd'hui a conduit à une ouverture qui a conduit à une hybridation. Allant dans le même

---

<sup>103</sup> E. Saïd, 2010, *Culture et impérialisme*, éditions Fayard, Le Monde diplomatique. Dans un monde chaque jour un peu plus globalisé, il faut abandonner les essentialismes pour arriver à des solutions qui pourrait permettre à plusieurs de s'y identifier. Cependant, abandonner les essentialismes ne signifie pas que chaque peuple devra abandonner ses spécificités, mais au contraire, cela signifie que le retour aux sources est indispensable pour puiser en elles les éléments, les valeurs, qui pourraient aider chacun à trouver les réponses aux questions qu'il se pose. Cela, permettra d'ailleurs la reconnaissance de la culture et par ricochet de chacun. Cette reconnaissance est le premier pas vers l'autonomie et la liberté.

sens que nous, J Pouchepadass<sup>104</sup> observait déjà en 2007 que « *la lutte nationaliste a abouti à la libération du pays, mais elle a été conduite par des hommes qui avaient intégré les valeurs du colonisateur et qui en quelque sorte n'ont cessé de l'imiter dans leur façon même de le combattre* ». En intégrant les valeurs du colonisateur, le colonisé tout comme le colon ont obtenu une identité hybride dont ils sont et seront toujours porteurs. C'est pour cette raison que le mouvement postcolonial s'est toujours érigé comme étant contre toutes formes de nationalismes.

Ces nationalismes de par leurs conceptions ne sauraient accordés une meilleure visibilité aux nombreuses identités subalternes qu'on retrouve au sein même d'une nation. Des identités subalternes qui n'auraient pas été forcément en contact avec celles du colonisateur. Car ne l'oublions pas, dans un premier temps la colonisation n'arriva pas dans toutes les régions d'un pays. Par contre, les subaltern studies comme l'observe Dipesh Chakrabarty se fixaient comme objectif produire des analyses historiques dans lesquelles les groupes dits subalternes seraient considérés comme des sujets de l'histoire. Le faisant, elles introduisaient ou mieux encore elles réintroduisaient de l'histoire concrète dans les objectifs des études postcoloniales et permettaient d'opposer aux idées coloniales des identités qui pouvaient se définir comme plurielle et complexe. Des identités plurielles et ambivalentes qui sans le vouloir sont déjà porteuses d'hybridité. C'est ainsi que pour Franz Fanon, les peuples dit ou considérés comme libérateurs qui déclenchent l'instabilité qui conduit au changement culturel profond et révolutionnaire sont déjà eux-mêmes et ce depuis longtemps, porteurs d'une identité qui pourrait se définir hybride. Comme nous l'avions souligné déjà dans la première partie de notre travail en utilisant les mots d'Achille Mbembé, les études postcoloniales constituent une pensée de l'enchevêtrement et de la concaténation. Une de ses caractéristiques est justement lié à l'existence du lien étroit qu'il entretient par rapport au concept de fixité, ce dans la construction de l'altérité. Or, comme signalé un peu plus haut, le défi de H.K Bhabha a toujours été celui d'éliminer et/ou

---

<sup>104</sup> J. Pouchepadass, *D'un Orient l'autre : acte des troisièmes journées de l'Orient, Bordeaux*, in Cahiers de la société asiatique IV, ed Peeters, Paris Louvain, p 180. Il faut absolument préserver sa propre culture, ne pas embrasser entièrement celle de l'autre au point d'en oublier la sienne.

déconstruire toutes les oppositions binaires existantes au sein de l'imaginaire colonial. Il démontre en fait que tout ce qui est présenté en fait comme étant séparé ne l'est pas du tout. Au contraire, tout ce qui est présenté comme séparé est en fait mêlé ou encore pour mieux dire en utilisant les mots d'Achille Mbembé, enchevêtré. C'est pour cette raison qu'aux conceptions coloniales figées, le mouvement postcolonial oppose des identités et des cultures prises dans des mouvements continuels d'interconnectés les unes avec les autres. Le véritable enjeu des postcolonial studies n'est pas de s'intéresser à l'étude de ce qui se passe du côté du colonisateur ou ex colonisateur et du côté du colonisé ou ex colonisé mais plutôt de ce qui se passe entre leurs deux positions ; entre l'interstice qui les unis. Ce sont ces interstices qui permettent de construire une nouvelle identité ; elles facilitent l'élaboration d'une nouvelle conception du soi singulier ou commun, mais cette fois-ci en tenant compte forcément de la présence d'autrui ; de la présence de l'autre. C'est alors que commencent à apparaître de nouveaux signes d'identité. Une identité que nous caractérisons comme hybride car fruit de la rencontre de deux ou plusieurs cultures. Cette rencontre est toujours porteuse d'innovation. C'est pour cette raison d'ailleurs que nous définissons le modèle pédagogique postcolonial basé sur l'auto socio construction des connaissances comme étant un modèle hybride. En effet, il s'agit d'un modèle qui veut dépasser les identités nationales longtemps confrontées et aller vers un modèle qui permette ou mieux encore qui favoriserait une meilleure rencontre. Il faudrait garder à l'esprit qu'il ne peut avoir rencontre que si les parties se reconnaissent, s'estiment et sont considérées comme autonomes et libres. C'est d'ailleurs cette posture qu'avait déjà démontrée et adopté H.K. Bhabha.

Considéré à juste raison comme l'un des chantres du mouvement postcolonial, H. K. Bhabha, a toujours défendu le concept d'hybridité. Le concept d'hybridité selon sa conception découle du fait que toutes les identités : traditionnelles, nationaliste ou coloniale sont toutes à l'origine de nature hybrides. Toutefois, lorsqu'elles sont en contact, les enchevêtrements dont sont porteuses chacune d'elles se rencontrent et créent de nouvelles identités elles même déjà hybrides. C'est ainsi que pour lui, l'identification à l'autre n'est jamais la simple production d'une ressemblance, mais le fruit d'un processus ambivalent ou

double, où une ou plusieurs parties se rencontrent. En effet, pour H. K. Bhabha, l'imitation ne saurait être la production d'une ressemblance, mais un processus équivalent.

En nous appuyant sur cette conception, nous pensons justement que le fait de mettre l'apprenant dans une situation problème dans laquelle il sera appelé à trouver une solution fonctionnelle au problème posé, n'est pas un concept forcément nouveau en soi. Car en effet, bien qu'il soit clair que le problème a déjà fait objet d'études sous d'autres contextes, le plus important pour l'apprenant c'est de trouver une solution qui sera fonctionnelle pour la société au sein de laquelle l'apprenant vit. L'apprenant pourra s'appuyer sur ses connaissances antérieures afin de trouver une solution.

Une chose importante pour notre modèle est le fait qu'il s'appuie sur plusieurs théories comme le constructivisme et le socioconstructivisme. Cela démontre bien l'hybridité de notre modèle. Car, dans un contexte de mondialisation permanent, l'hybridité est fortement ancrée en nous. Mais l'hybridité, il faudrait le préciser clairement ne conduit pas à la production de ce qui est identique ; à une imitation complète d'une méthode déjà existante. Bien au contraire, cela conduit forcément à la création d'une ambivalence. Cette dernière est exactement le fruit de la colonisation et de la mondialisation. C'est cette dernière qui crée au sein des personnes, des communautés le phénomène d'ambivalence. Toutefois, il est plus important de démontrer que notre modèle représente une action bien concrète qui pourrait conduire vers la reconnaissance et l'autonomie. Il ne s'agit pas d'un modèle figé dans le temps, bien au contraire, il s'agit d'un modèle qui évolue et implique donc que les apprenants puissent intégrer lors de la résolution du problème posé les nouvelles orientations liées au problème à résoudre.

Cette méthode à notre avis amène donc l'apprenant à trouver des réponses adéquates pour son environnement et donc de trouver des réponses qui lui seront utiles. Et ces réponses au moment où elles sont recherchées marquent déjà le début de la reconnaissance des subalternes et aussi leurs premiers pas vers la liberté. C'est exactement de cette hybridité qu'ont pu bénéficier les artisans recycleurs impliqués dans le projet Isdera ; et les résultats ont été bien meilleurs que ceux d'habitudes observables lorsque d'autres méthodes sont utilisées. C'est justement cette raison qui nous pousse à croire que l'adoption et l'application

de la pédagogie postcoloniale représenterait un aspect important de la marche vers l'autonomie et la liberté des apprenants. Mais, afin que cela soit possible, il faudrait au préalable que le Cameroun se décide à adopter dans son système scolaire certaines conditions.

### **C- Conditions d'existence d'une pédagogie postcoloniale au Cameroun**

Comme nous l'avons démontré aux chapitres précédents, et en nous basant sur la conception de Paolo Freire, le mouvement postcolonial a comme finalité favoriser la reconnaissance de l'autre. Cette reconnaissance passe par la refonte du système scolaire adopté au Cameroun depuis la double présence anglo-française. Ce dernier, basé exclusivement sur le modèle occidental ne prend pas en compte les cultures et traditions locales dans le système de formation/enseignement. Or, comme nous l'avons précisé, il serait temps d'adopter une pédagogie postcoloniale qui puisse amener chaque apprenant vers une autonomie complète. L'adoption du modèle pédagogique postcolonial devrait permettre aux apprenants de toujours rechercher des solutions fonctionnelles par rapport au contexte dans lequel ils vivent. C'est seulement ainsi que l'individu ou mieux l'apprenant met réellement en relation ce qu'il a appris avec la réalité. C'est d'ailleurs pour cette raison que U. Margiotta affirme, en revisitant Bruner : « *Pour Bruner, le plus n'est pas ce qu'on a appris : mais ce que nous pouvons faire avec ce qu'on a appris*<sup>105</sup>. ». Une fois de plus, nous nous rendons compte que la finalité du processus d'instruction tel que présenté par la pédagogie postcoloniale est l'adéquation des savoirs avec la réalité dans laquelle vit l'individu. Cette approche permet d'éliminer (même si lentement), cette caractéristique du système

---

<sup>105</sup> Umberto Margiotta, 2014, *Teorie dell'istruzione, finalità e modelli*, ed Anicia, Roma, p 96. En effet, il est crucial que l'instruction contribue à la résolution des problèmes que l'apprenant rencontre. Ce qu'on a appris doit donc effectivement être d'utilité avérée. D'où la nécessité d'adopter une pédagogie qui puisse aller dans ce sens.

d'enseignement/formation qui considère les systèmes scolaires comme des instruments de pouvoir mis au point par les sociétés dans le seul but d'éduquer et de gouverner les populations. La recherche du bien-être de l'individu est placée en second plan. Ce dernier doit donc s'affranchir des joutes d'un système qui ne lui confère ni autonomie, ni liberté. C'est pour cette raison qu'il est impératif aujourd'hui d'adopter une approche postcoloniale. Cependant, afin qu'une pédagogie postcoloniale soit possible dans le système d'enseignement/apprentissage camerounais, il faudrait que certaines conditions soient respectées :

- La première condition est que puisse se réaliser une continuité entre les différents niveaux d'instruction présents dans le système scolaire camerounais.

En effet, il faudrait établir des passages o mieux encore des étapes qui assureraient une continuité éducative entre le maternel, le primaire, le secondaire et l'université.

Cela permettrait une réelle mise en application des socles de compétences que chaque niveau se doit d'atteindre et aussi de créer un lien étroit, une passerelle qui permettrait à ces niveaux d'être en relation et enfin réaliser cette continuité d'enseignement/formation qui est primordial dans l'apprentissage. Il faut aussi noter qu'à la base, comme signalé précédemment, aura été adopté pour chaque niveau (maternel, primaire, secondaire et universitaire) un référentiel de compétence qui permettra de mieux définir pour chacun le socle de compétence à atteindre. Cette continuité d'enseignement/formation permettra également de mieux prendre en compte les difficultés que rencontrent les enseignants et aussi les élèves lors de leurs cycles formatifs. En plus de cela, les enseignants de chaque cycle sauront exactement ce qui est attendu de chaque élève ou étudiant à la fin d'un cycle. Et alors, la formation s'accentuera sur ces points jugés importants par les socles de compétences à obtenir et garantirait aussi l'accès facile aux autres niveaux d'enseignement/formation. le faisant, chaque enseignant/formateur aura une idée de ce qui s'est fait avant lui, de ce qu'il doit faire et aussi de ce qui sera fait après lui. Cela assurera sans aucun doute une continuité éducative et permettra aux enseignants de revenir chacun, mais de manière différente, sur une même notion tout en y apportant des aspects nouveaux

ainsi qu'en tenant compte de ce qui a été fait avant. C'est à notre avis une façon intéressante d'éviter les ruptures entre les différents passages ou mieux encore, entre les différents niveaux d'apprentissage. N'oublions pas que bien qu'il existe pour chaque niveau d'étude un référentiel de compétences à atteindre, il existe par contre, un seul objectif poursuivi par le système d'enseignement/formation : amener, dans une logique pédagogique postcoloniale, les apprenants vers la liberté et vers leur autonomie complète. Pour que cela soit possible, tous les acteurs impliqués dans les niveaux d'enseignement/formation doivent donc collaborer afin d'organiser une transition progressive d'un niveau à l'autre. Cette transition d'un niveau à un autre doit également tenir compte du contexte local dans le système d'enseignement/apprentissage.

- La seconde condition nécessaire afin que soit adoptée une pédagogie postcoloniale dans le système scolaire camerounais est la nécessité de la prise en compte de la culture populaire dans les systèmes d'enseignements apprentissage. Comme nous l'avons démontré dans la première partie de notre travail en nous appuyant sur Cheikh Anta Diop, il est impératif d'intégrer à notre actuel système d'enseignement/formation les traditions et valeurs locales car, comme le précise le modèle postcoloniale, la réponse à la situation-problème de départ se trouve bien évidemment dans le contexte dans lequel se trouvent les apprenants.

En effet, la prise en compte des valeurs locales dans les enseignants au Cameroun est primordiale, car, elle permettrait de mieux former les apprenants et éviteraient que ceux-ci se retrouvent exclusivement avec des réponses qui correspondraient à la réalité occidentale. Cela permettrait d'éviter des situations d'ambiguïté, comme celles dans laquelle, se trouvaient les protagonistes de Chinua Achebé. Alors, comme le démontre le chercheur postcolonial Esoh Elamé<sup>106</sup>, il faudrait absolument, dans une logique postcoloniale intégrer

---

<sup>106</sup> Esoh Elamé, *La prise en compte du magico-religieux dans les problématiques de développement durable : le cas du Ngondo chez les peuples Sawa du Cameroun*, in Vertigo, La revue électronique en sciences de l'environnement, volume 7, numéro 3, décembre 2006. Esoh Elamé s'appuie sur le Ngondo chez les peuples Sawa de Douala au Cameroun pour montrer comment au-delà de l'aspect magico religieux, cette manifestation revêt en fait un

les langues, cultures locales et us et coutumes des peuples camerounais dans toutes les pratiques d'apprentissage/enseignement et créer ainsi, cet important lien qui finalement existerait entre culture populaire et apprentissage/enseignement comme c'est le cas par exemple dans la culture des peuples bamilékés au Cameroun. En effet, ce peuple par le biais de l'œuvre du sultan Njoya des bamoum, démontre comment les bois sacrés ou mieux encore, la forêt sacré est en plus d'être un espace magico religieux est également un moyen de sauvegarde des forêts camerounaises et donc par ricochet un moyen de préserver l'environnement et l'écosystème. Cette pratique commence déjà à rentrer dans les pratiques scolaires camerounaises. C'est par exemple en réponse à cette nécessité, que l'Ecole normale supérieure du Cameroun, a débuté la formation des enseignants en langues et cultures locales camerounaises. Toutefois, cela devrait aussi également s'étendre à l'autoformation et bien sûr à la création et l'adoption d'un lien étroit qui permettrait de mettre ensemble instruction, formation et éducation. Car, c'est la combinaison de ces trois concepts qui permettra aux apprenants camerounais, comme le précise Umberto Margiotta d'intérioriser et de développer les compétences qui permettront finalement leur insertion dans la société dans laquelle ils vivent. Et, cela ne peut advenir sans la prise en compte des cultures camerounaises.

En effet, les cultures camerounaises sont basées sur un enseignement/apprentissage qui, conduit tout doucement à l'autoformation des apprenants. Bien que considérée comme essentiellement orale, les traditions des peuples camerounais comme la plupart des peuples africains, conduit dans la phase de maturité du jeune adolescent à une parfaite maîtrise des connaissances permettant la réalisation d'une multitude d'objets d'art. Ces objets, visibles sur presque toute l'étendue du territoire camerounais, démontre un savoir-faire ancestral qui se transmet depuis plusieurs générations. D'ailleurs, le projet Isdera nous l'a bien démontré. En effet, les artisans recycleurs sont porteurs d'une connaissance qui dérive de leurs traditions. Et justement, ces dernières se doivent d'être d'intégrées dans les systèmes

---

caractère environnemental primordial pour la préservation de l'écosystème. Et, en plus de cela, il affirme qu'il faudrait intégrer ces pratiques culturelles dans les systèmes d'enseignement/apprentissage.

d'enseignement/apprentissage afin de permettre aux apprenants d'être réellement en accord avec le contexte local dans lequel ils vivent. Le faisant, comme le démontre la pédagogie postcoloniale, on arriverait à promouvoir l'autoformation (déjà présente dans les cultures camerounaises), et, cela permettrait une valorisation réelle des cultures locales, lesquelles, de par leur nature, conduisent vers la liberté et l'autonomie des apprenants. Cette dernière doit se manifester aussi par un intérêt fort qui devrait être accordé à l'instruction technique.

- La troisième et dernière condition qui permettrait à notre avis de favoriser la mise en application d'une pédagogie postcoloniale au Cameroun est le fort investissement qui doit être fait sur l'instruction technique.

Une fois que le processus d'intégration des langues et cultures camerounaises dans le système d'enseignement/apprentissage sera effectif, c'est-à-dire qu'il touchera de manière concrète tous les niveaux d'enseignement/apprentissage du cycle scolaire camerounais (maternel, primaire, secondaire et universitaire), il sera primordial d'harmoniser culture locale et formation technique. Ainsi, cette dernière revêtira un aspect important sur lequel il faudra investir. Cet investissement sur l'instruction via les réalités locales est primordial, car comme le précise le Pr U. Margiotta en revisitant Bruner, « .... *la croissance de l'individu se fait grâce au contact des modalités avec lesquelles une société a construit son rapport avec la réalité, donc avec les disciplines, les langages, les instruments et les produits*<sup>107</sup> ». Ainsi, dans le but de vulgariser l'autoformation, la conception et la sauvegarde du patrimoine culturelle et professionnel camerounais, il est fort nécessaire qu'un investissement majeur soit fait ce que nous pouvons appeler le secteur de l'instruction technique. Augmenter les investissements

---

<sup>107</sup> Umberto Margiotta, 2014, *Teorie dell'istruzione, finalità e modelli*, ed Anicia, Roma, p 95. Umberto Margiotta est professeur de pédagogie générale auprès du département de Philosophie et Biens culturels de l'Université Ca' Foscari de Venise. Il s'occupe particulièrement, au niveau de la recherche, de tout ce qui a trait aux nouvelles technologies éducatives, les politiques éducatives et formatives et, la formation. Relisant Bruner, il affirme que la pédagogie nouvelle doit être en adéquation avec la réalité locale, elle doit pouvoir harmoniser savoir locaux et besoins réels d'enseignement/formation.

et les efforts tant matériels que physiques permettrait aux apprenants, comme le résume si bien les paroles d'Umberto Margiotta, (2006, p 190) : « *l'acquisition et le maintien des compétences et des habilités importantes...*<sup>108</sup> » nécessaires leurs permettant de finalement s'insérer pleinement dans la société et se sentir libres et autonomes.

Par conséquent donc, selon une approche postcoloniale, les idéaux de l'enseignement/apprentissage doivent porter à une adéquation des politiques éducatives camerounaises aux exigences de la sa société. Ces exigences demandent que l'apprenant acquiert un enseignement/formation enraciné dans sa culture, lui permettant de pouvoir s'adapter à son environnement et le transformer. Comme réponse à cette exigence, le Cameroun a mis en place un ministère chargé de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. Ce ministère se doit de promouvoir une formation qui associe cultures locales et savoir-faire traditionnel camerounais et ce, dans un contexte dit moderne.

Si au départ ce secteur d'enseignement avait été marginalisé, force est de constater qu'aujourd'hui, il se doit de jouer, selon la pédagogie postcoloniale, un rôle essentiel dans le processus de transmission de connaissances pouvant favoriser l'autonomie et la liberté des apprenants. D'où la nécessité d'orienter ce secteur jadis marginalisé vers une instruction technique et professionnelle qui puisse conduire non seulement à l'acquisition des compétences orientées vers le marché de l'emploi, mais aussi et surtout vers l'acquisition des compétences orientées vers le respect et la promotion des cultures locales, qui sont un vecteur important de la citoyenneté camerounaise.

En résumé, afin que la pédagogie postcoloniale camerounaise puisse complètement s'installer dans les pratiques d'enseignement/formation camerounais, il est impératif que ces trois conditions soient respectées. Une fois que cela sera fait, on arrivera certainement à avoir des apprenants entièrement libres et autonomes qui ne se sentiraient plus enfermés

---

<sup>108</sup> Umberto Margiotta, 2006, *Pensare la formazione*, edizione Grafica, Milano. Il faudrait absolument concilier cultures populaires et instruction, formation, dans le but de permettre aux apprenants de mieux s'approprier les compétences et les habiletés nécessaires pour l'insertion dans une société, que les apprenants reconnaîtraient un peu plus.

dans un système formatif qu'ils ne reconnaissent pas comme cela fut le cas lors de la mise en application de la pédagogie postcoloniale dans le projet Isdera. Mais, gardons à l'esprit qu'il faudrait au préalable que les autorités camerounaises adoptent la pédagogie postcoloniale.

### **1- Les étapes de mise en application de la pédagogie postcoloniale**

La pédagogie postcoloniale de par son essence prend en considération plusieurs facteurs déterminants pour son implémentation dans le système d'instruction et de formation vers lequel les instances camerounaises devraient dorénavant se retourner. En effet, mue par son hybridité et son caractère de révisionniste, elle fait de la recherche de la liberté et de l'autonomie des populations locales la condition sine qua non de son existence. Le faisant, elle obtient plus facilement l'adhésion des populations. L'adhésion des populations locales, ou mieux encore, la recherche d'harmonie entre savoirs locaux et instruction est un impératif catégorique qu'il faudrait absolument respecter. Car, c'est le seul moyen permettant d'allier instruction et liberté. Respectant ainsi, le principe que pose Umberto Margiotta, lorsqu'il affirme que : « *l'être humain a besoin d'être éduqué pour se sentir homme*<sup>109</sup> ». Cependant, pour pouvoir être complètement intégrée dans le système scolaire camerounais, il faudrait qu'elle reçoive l'adhésion des ministères de tutelles et notamment celui de l'éducation de base (celui des enseignements secondaires a déjà débuté un processus presque similaire avec l'introduction au sein de l'Ecole normale supérieure d'une filière dédiée à l'enseignement des langues locales).

---

<sup>109</sup> Umberto Margiotta, 2006, *Pensare la formazine*, ed Grafica 2eme, Milano, p 14. Margiotta tente avec succès, de relier le paradigme de liberté à celui d'éducation. Il différencie d'ailleurs très bien, les concepts d'éducation, d'instruction et de formation. Et, le faisant, il trouve le lien existant entre eux et affirme que l'éducation qui se réfère à la sphère traditionnelle et à la vie sociale, doit, en alliant instruction publique et formation, ou mieux encore celui de l'autoformation présent dans les cultures, arriver à conduire l'homme vers la reconnaissance, vers l'autonomie et la liberté qui lui ferait finalement se sentir pleinement homme.

## 2- Pilotage de la reforme au sein du Ministère de l'Éducation de Base

Dans le souci d'éviter les difficultés observées lors de l'introduction de l'APC au Cameroun, nous pensons que l'adoption et l'intégration de cette nouvelle approche pédagogique dans le système scolaire camerounais devrait se faire par le biais du ministère de l'éducation de base qui a à sa charge les enseignements relatifs aux élèves des maternelles et des primaires. Le nivellement par le bas permettra aux élèves de progresser dans leur parcours scolaire avec une méthode bien consolidée. Plus précisément, le pilotage de cette réforme devrait être fait par un comité de suivi et d'évaluation qui devrait être créé au sein du MINEDUB et dont la constitution devrait aller uniquement au-delà des cadres de l'inspection tout en intégrant tous les échelons de la chaîne pédagogique. Ce comité afin d'optimiser son fonctionnement et son rendement devrait nécessairement intégrer les membres de la société civile (les délégués syndicaux, les associations des parents d'élèves). S'il est vrai que dans cette configuration, ce comité semble assez large, il faudrait ensuite penser à mettre sur pied un comité exécutif plus restreint représentatif du comité de pilotage qui aurait comme objectif assuré trimestriellement, semestriellement et annuellement le suivi de la réforme à amorcer.

Le Ministère de l'éducation de base devra également dans le but de mieux contrôler les actions menées à différents niveaux intégrer la pédagogie postcoloniale dans sa stratégie sectorielle d'instruction/formation. En plus du ministère de l'enseignement de base, et dans le but d'assurer une continuité formative, devront absolument être associés à cette action, le ministère de l'enseignement secondaire (général et technique) et enfin, celui de l'enseignement supérieur. C'est seulement ainsi que tous les acteurs du système d'enseignement/apprentissage pourront avoir une vision globale et commune de la pédagogie postcoloniale camerounaise qu'il faudra adopter et pouvoir rédiger de commun accord les référentiels de compétences que les acteurs impliqués dans l'enseignement/apprentissage se devront de respecter. Une autre étape importante de l'intégration et de l'appropriation de cette nouvelle approche pédagogique dans le système

scolaire camerounais sera bien sûr représentée par la formation que devront recevoir les acteurs de l'instruction au Cameroun.

### **3- La formation à la pédagogie postcoloniale**

La formation à l'approche pédagogique postcoloniale revêt une grande importance dans le processus de diffusion et de dissémination de celle-ci. Contrairement aux autres approches introduites, la pédagogie postcoloniale devra nécessairement s'étendre à tous les acteurs impliqués dans le système d'instruction et de formation camerounais. Seulement ainsi, on pourra effectivement atteindre tous les acteurs engagés chaque jour dans ce processus d'instruction/formation. Des journées pédagogiques auxquelles seront conviés aussi bien cadres ministériel, délégués régionaux, inspecteurs pédagogiques, directeurs d'écoles, représentants de la société civile ainsi que tous les enseignants devront nécessairement être organisées. Ces journées pédagogiques se tiendront pendant au moins une semaine avant le début de l'année scolaire et au cours de celle-ci d'autres journées seront organisées pour assurer le suivi des enseignants. Ces journées seront placées exclusivement sous l'égide du comité exécutif constitué au sein des ministères en charge des enseignements au Cameroun. Cela aura le mérite d'éviter les confusions observées lors de la dissémination des précédentes approches.

Avant même d'arriver à l'étape formative, au préalable, chaque ministère en charge de l'enseignement, le biais de son comité exécutif, aura procédé à la rédaction d'un référentiel déterminant clairement les objectifs à atteindre par l'adoption de la méthode postcoloniale auto socio constructiviste. Ces référentiels seront le point de départ de la formation évoquée ci-haut et aussi ceux permettant une refonte des programmes d'enseignement et formation qui permettront de produire des curricula et des outils formatifs permettant de rendre effective l'approche pédagogique postcoloniale au Cameroun. En plus, il nous semble important de replacer les enseignants au cœur du dispositif de formation puisque ces eux qui devront, tous les jours, dans les classes mettre en acte le dispositif.

Un autre facteur déterminant de la formation sera l'introduction et l'adoption de la pédagogie postcoloniale dans les programmes de formation en vigueur dans les ENIEG, les ENIET et les écoles normales supérieures, car, c'est là que sont formés les enseignants qui devront officier dans les salles de classes. Le faisant, on aura des enseignants qui eux-mêmes durant leur formation ont été formés selon une logique postcoloniale, et, par conséquent, pour eux, s'appuyer sur celle-ci dans l'exercice de leur fonction ne devrait pas leur poser problème.

#### **4- Pilotage et évaluation de la réforme**

Dans le souci d'une excellente mise en œuvre de la pédagogie postcoloniale, la mise en place des indicateurs pouvant permettre le suivi et l'évaluation de la pratique de notre méthode sera primordiale. Tout comme le sera, la stratégie à adopter qui permettra de mesurer l'ampleur des apports de la réforme. Ainsi, des changements capitaux seront adoptés dans la démarche. Par exemple, dans les écoles, des questionnaires ou tests de suivis seront élaborés et soumis régulièrement dans les classes. Pourront être sollicitées, sous indications du comité exécutif de pilotage de la réforme, des équipes de formation, ayant pour objectif déclaré assurer la bonne intégration et la bonne pratique ainsi que l'accompagnement de notre réforme sur le terrain. Le faisant, ces équipes n'oublieront pas de mettre un accent particulier sur le rôle fondamental que doivent jouer les établissements scolaires dans l'application de cette nouvelle approche pédagogique. En effet, les établissements scolaires que ce soient ceux de l'enseignement technique ou de l'enseignement général, ne doivent plus être simplement considérés comme de simple unité administrative mais au contraire comme des espaces pédagogiques. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous estimons qu'un des points important et même crucial de la mise en application de notre pédagogie postcoloniale, est bien évidemment, l'introduction des associations des parents d'élèves dans la mise en pratique de notre approche. Ne l'oublions pas, cette dernière, fait de l'apport de la société une étape cruciale permettant tout d'abord

la reconnaissance par l'autre et aussi l'environnement à partir duquel sont trouvées les réponses à la question posée dans la situation problème.

En plus de cela, les associations des parents d'élèves constituent un premier lien indélébile entre l'école et la société. Le faisant, ils assureront aussi un suivi (aussi léger soit-il) pédagogique de leurs enfants qui devront à la longue s'intégrer dans la société. Et c'est cette dernière qui se doit au final d'avaliser la pédagogie postcoloniale. Enfin, nous estimons qu'il faudra absolument promouvoir la consolidation et le renforcement des associations des parents d'élèves et aussi mieux les structurer à toutes les échelles départementales, régionales et nationale dans le souci de tendre vers un renforcement et une amélioration des rapports entre l'école et la société. Cette action aura le mérite de mieux consolider les relations entre tous les acteurs impliqués dans le processus d'instruction/formation. Mais, comme exemple probant de la pédagogie postcoloniale au Cameroun, les instances camerounaises pourraient s'appuyer sur les résultats obtenus dans le projet Isdera.

#### **IV- Etude de cas : Le projet Isdera**

##### **Introduction**

Le modèle pédagogique postcoloniale comme nous l'avons démontré dans les chapitres précédents, tend à placer l'opprimé (dans notre cas l'apprenant-artisan recycleur) au centre de son attention de façon, à arriver à travers un processus et une méthode auto socioconstructiviste du savoir à sa complète libération et à son autonomie. Il s'agit ici d'amener toute personne faisant partie de la société à acquérir un savoir qui lui permettra de se libérer définitivement du joug de l'opresseur et lui consentira de ne pas le devenir lui-même, une fois libéré par l'opresseur.

##### **A- Le Projet ISDERA : Un exemple postcolonial de construction du savoir**

Le projet « Innovative Service in Difficult Environment for Recycler Artisan »\_ DCI-NSA PVD/2009/203-732 en acronyme ISDERA ou mieux encore en français Service innovant pour la récupération artisanale des déchets dans un environnement difficile cofinancé par l'Union

européenne, la Communauté Urbaine de Douala, la commune de Maroua au Cameroun, la commune de Koudougou au Burkina Faso avait comme objectif global contribuer à la réduction de la pauvreté dans le milieu urbain par l'instauration de mécanismes innovants permettant de mieux organiser la récupération artisanale des déchets au Burkina Faso et au Cameroun.

### **1- Genèse du projet Isdera**

En effet, le projet Isdera né du constat selon lequel en Afrique il existe une incontestable économie sociale due à la récupération des déchets solides urbains. Cette activité est l'apanage de plusieurs personnes qui y consacrent leurs efforts chaque jour. Toutefois, elle n'est pas sans grandes difficultés. En effet, tous ses acteurs sont considérés comme faisant plutôt partie du secteur informel du recyclage et sont par ricochet considérés au niveau économique comme des composantes de l'économie informelle ; donc en fait leurs voix ne sont pas prises en compte dans le processus décisionnel. Pourtant, leur action est d'une importance capitale dans la gestion des déchets car, les pouvoirs publics ne parviennent pas très souvent, à eux tout seul, à gérer le flux important des déchets que produisent les ménages dans les grandes agglomérations urbaines. Ces acteurs privés, qui opèrent sans véritable précaution d'hygiène, ne sont pas reconnus par les pouvoirs publics comme des composantes importantes de ce domaine et sont par conséquent exclus du processus de construction et d'élaboration du processus de gestion des déchets. Or, a y bien regarder, on se rend très vite compte qu'ils sont porteurs d'un savoir-faire qui leur a été transmis depuis plusieurs générations et qui nécessite aujourd'hui d'être encadré et codifié.

### **2- Les Objectifs du projet ISDERA**

Le projet Isdera avait donc comme objectif global dans une logique postcoloniale et selon la méthode auto socioconstructiviste, pour ce qui nous concerne, conceptualiser, expérimenter et mettre en place un dispositif qui prévoyait la formation et le soutien économique aux activités des artisans recycleurs afin d'améliorer leurs conditions de vie et l'exercice de leur

profession et enfin, promouvoir, les instruments garantissant la croissance d'un nouveau professionnalisme qui met en valeur les biens produits. Cette importante et délicate action a été mise en place principalement dans deux pays d'Afrique subsaharienne : le Burkina Faso et le Cameroun. Précisons d'emblée que la méthode pédagogique appliquée dans ce projet était celle auto socio constructiviste postcoloniale. D'autres objectifs aussi importants que le premier étaient également recherchés par le projet Isdera comme par exemple :

- Faire une analyse profonde afin de jauger et considérer l'impact économique de l'activité des artisans recycleurs dans le tissu économique du Burkina Faso et du Cameroun ;
- Analyser l'impact de l'action des artisans recycleurs en terme de conservation du patrimoine culturel des populations ;
- La conceptualisation et la mise en place d'un processus favorisant la formation et une aide économique conséquente qui pourrait être accordée aux artisans recycleurs. La formation mise en place avait comme objectif les aider à sortir du secteur informel. En d'autres termes, il s'agissait d'un processus de développement des compétences ;
- Enfin, favoriser la reconnaissance sociale des artisans recycleurs et leur favoriser l'accès aux soins de santé.

Il ne serait pas superflu d'affirmer que le projet ISDERA avait pour objectif global, contribué au processus de réduction de la pauvreté à travers le développement durable dans les villes urbaines par la mise en place de services innovants permettant la récupération et le recyclage artisanal des déchets.

### **3- Les Partenaires du projet ISDERA**

Afin de réaliser ces objectifs cités plus haut, le projet Isdera a pu compter, en plus du cofinancement de l'Union européenne, sur le soutien et la participation de plusieurs entités autonomes nationales et internationales comme par exemple : l'université Ca' Foscari de Venise et l'université des études de Padoue en Italie ; la commune d'arrondissement de Maroua 1<sup>er</sup> au Cameroun ; l'Ecole nationale supérieur des travaux publics en acronyme

ENSTP ; la ville de Koudougou qui prend en compte celle de Ouagadougou ; et enfin la Communauté Urbaine de Douala au Cameroun chef de file du projet. Le cout du projet était estimé à presque un milliard d'euro et financé à presque 90% par l'Union Européenne. Les 10% restant ont été trouvé par les partenaires cités un peu plus haut.

#### **4- Présentation des étapes du projet ISDERA**

En d'autres termes, l'objectif du projet Isdera était bien entendu celui de contribuer au développement durable, social et environnemental des villes de Koudougou au Burkina Faso, et de Douala et Maroua au Cameroun. Le but étant comme nous l'avons souligné, favoriser la transition d'une activité informelle à une activité reconnue socialement et économiquement favorable aux professionnels du secteur (les artisans recycleurs). Afin d'atteindre ces objectifs et élaborer un dispositif de formation postcolonial dédié aux artisans recycleurs capables de reconnaître formellement leurs savoir-faire et consolider leurs acquis de manière à les reconnaître, avaient été établis des étapes que le projet se devait absolument de respecter.

##### **4. a- Présentation de la première étape du projet**

La première étape de ce long travail consistait dans un premier moment à répertorier les artisans recycleurs officiant dans les villes de Douala, Maroua et Koudougou dans le domaine du recyclage des déchets urbains solides. Cette première étape terminée, il a fallu par la suite faire un diagnostic économique du recyclage artisanal des déchets urbains solides et, par la suite jeter un regard sur les orientations politiques et économiques locales et nationales en vigueur dans le domaine du recyclage artisanal, car n'oublions pas que l'un des premiers objectifs du projet était bien sûr celui de renforcer les capacités des artisans recycleurs et aussi pouvoir arriver à long terme à la création d'une plateforme d'économie sociale qui leur serait exclusivement réservée; donc, pour le faire, il était nécessaire de porter un regard attentif et critique sur l'impact économique du recyclage artisanal des

déchets dans les villes suscitées et arriver grâce à ces premières phases à commencer à élaborer une première ébauche du processus formatif permettant d'accroître via une bonne formation, l'impact économique des activités de recyclage artisanal de déchets à Douala, Maroua et Koudougou.

#### **4. a.1- Les premières difficultés rencontrées lors de cette première étape**

La véritable difficulté rencontrée lors de la phase permettant de répertorier les artisans recycleurs impliqués dans le processus de recyclage des déchets urbains était liée beaucoup plus à leur niveau de formation/enseignement. En effet, que ce soit au Burkina Faso ou au Cameroun, le constat était le même : les artisans recycleurs n'avaient pas un niveau scolaire élevé pour la grande majorité de ceux officiant dans les villes de Douala (Cameroun) ou alors n'avaient pas été scolarisés du tout dans les villes de Maroua (Cameroun) et de Koudougou au Burkina Faso. En d'autres termes, la grande majorité de nos artisans ne savaient ni lire ni écrire. Mais étaient en possession d'un savoir-faire et des connaissances ancestrales transmises au fil des générations. La question qui se posait à nous était celle de savoir comment faire afin que les artisans recycleurs puissent renforcer leurs compétences ainsi qu'être reconnu comme autonomes. La deuxième étape de notre projet allé s'y atteler.

#### **4. b- Présentation de la deuxième étape du projet**

Bien que la plupart des artisans recycleurs ne sachent ni lire ni écrire, ils étaient porteurs de connaissances qui leurs permettaient de sélectionner les déchets solides à recycler et ensuite pouvoir les transformer et mettre sur le marché. Pour le faire, ils pouvaient s'appuyer chacun au sein de sa communauté sur des pratiques culturelles ayant un impact significatif dans la gestion et le traitement des ordures ménagères.

Comme nous pouvons très aisément l'imaginer, les déchets solides urbains découlent en générale de l'activité humaine. Plus précisément, ils proviennent de la chaîne de production et de consommation en vigueur dans une société et dans notre cas, des grandes

agglomérations urbaines. Donc, les déchets sont la résultante des us et coutumes des hommes, qui, ont aussi développés des pratiques culturelles autour de la gestion de ces déchets.

Le problème de gestion des déchets se posent chez les hommes à partir de la sédentarisation. En effet, avant ce moment, les hommes, encore nomades, se déplaçaient et laissés derrière eux les déchets qu'ils produisaient. Mais, avec la sédentarisation, ce concept change, ils font face à la nécessité de gérer les déchets. Si le problème s'est posé avec acuité dans les pays industrialisés avec le développement industriel, il s'est posé aussi en Afrique noire mais pas avec la même dynamique. Toutefois, ces populations ont aussi fait face au problème même si dans un premier temps à une échelle réduite au départ et ensuite à grande échelle ces dernières années. Combiné à cela, les difficultés liées à la nécessité de l'environnement et par conséquent le respect du développement durable. Toutefois, si les types de déchets sont plus ou moins semblables dans presque tous les pays, il est à noter que la façon de les aborder change relativement en fonction du milieu, de la culture et de l'environnement dans lequel on se trouve. En effet, dans la mise en place et la réalisation du projet ISDERA, nous nous sommes rendu compte qu'il existe au sein de plusieurs ethnies différentes une représentation sociale spécifique des déchets. Par exemple, pour les ressortissants de la région du Sud Cameroun, il est interdit de jeter les déchets dans la nuit par crainte d'être la proie des mauvais esprits. En revanche, pour les habitants du grand Nord Cameroun, les déchets doivent être récupérés afin d'être transformés en objet ayant une fonction sociale et culturelle. Au Cameroun et au Burkina Faso par exemple comme l'affirme Bras (2010)<sup>110</sup>, les populations assimilent le travail de tri et sélection des déchets à des personnes dites économiquement pauvres et les artisans recycleurs sont automatiquement, dans le système de représentation culturelle placés dans l'économie informelle. On oublie trop souvent qu'ils sont porteurs de savoir-faire qui peuvent et doivent être absolument exploités de

---

<sup>110</sup> Bras, A. (2010), *Éléments pour une définition de la problématique de la propreté urbaine en Haïti: le cas de Port-au-Prince*, Thèse de doctorat, INSA Lyon et Université de Quisqueya, Port-au-Prince. Dans les cultures camerounaises et burkinabaises, les déchets ont une symbolique qu'il faudrait absolument respecter lorsqu'il s'agit de penser à leur traitement.

façon à allier tradition et modernité. Cela a comme avantage observé au sein du projet Isdera, aboutir à un mode de gestion intégrant à la fois avancées technologiques et identité culturelle des populations locales.

Cette phase de notre projet était primordiale car elle permettait de commencer à concevoir un système permettant de prendre en compte les spécificités de chaque composante de la société des villes de Douala, Koudougou et Maroua en termes de gestion des déchets urbains solides et surtout à élaborer le dispositif final ayant comme objectif le renforcement des capacités des artisans recycleurs en nous basant sur les spécificités et les bonnes pratiques locales.

#### **4. c- Présentation de la troisième étape du projet**

Cette troisième et dernière phase consistait en l'identification des bonnes pratiques en vigueur au sein des communautés camerounaises et burkinabaises en termes de recyclage durable des déchets ménagers solides. Les bonnes pratiques à identifier devaient contribuer entre autres à la préservation du patrimoine culturel camerounais et burkinabais. Le projet devait également faire des recommandations aux autorités de ces deux pays dans l'optique de favoriser l'insertion des artisans recycleurs dans le tissu de l'économie formelle. Cela devait se faire par le biais de la création de deux plateformes d'économie solidaire réservées et consacrées uniquement à la promotion, la reconnaissance et la valorisation du rôle des artisans recycleurs au sein de la société. Cela était un moyen efficace permettant d'arriver à la création d'un label réservé aux artisans recycleurs. Dans le souci d'arriver à ce stade, nous avons mis en application, selon une démarche postcoloniale, la méthode auto socioconstructiviste d'acquisition des savoirs afin de d'arriver aux renforcements des compétences des artisans recycleurs.

## **B- Mise en place de la méthode auto socio constructiviste postcoloniale**

Avant de passer à la présentation de la méthode utilisée, il était primordial de présenter brièvement la figure d'artisans recycleurs dans les contextes camerounais et burkinabais.

### **1- Présentation de la figure d'artisan recycleur**

L'artisan recycleur en Afrique noire est toute personne spécialisée dans la collecte, la réduction à la source, le réemploi, le recyclage et le compostage de matériaux qui sont perdus dans l'emploi d'une matière ou encore dans l'utilisation d'un objet. Mais, le terme recycleur a toute son importance car, il désigne la capacité de l'artisan à donner une seconde vie à ces matériaux récupérés par la fabrication d'une multitude d'œuvres d'art et d'objets capables d'être utilisés. Pourrait donc être considéré comme artisan recycleur toute personne capable de redonner de la vie aux objets considérés comme usés.

En plus de cela, les artisans recycleurs ont la caractéristique de travailler pour leur propre compte et sont comme déjà souligné en général considéré par l'Etat comme faisant partie de l'économie informelle. Chaque artisan recycleur est aussi spécialisé dans un domaine bien précis. Au Burkina Faso et au Cameroun, nous avons pu répertorier des artisans impliqués à plusieurs étapes dans le recyclage des déchets solides.

Les premiers acteurs/artisans impliqués dans le recyclage des déchets répertoriés dans les villes de Douala, Maroua et Koudougou furent les écochiffonniers ou encore les artisans collecteurs chargés de la collecte des matières premières secondaires en zone urbaine ; ensuite, nous avons aussi des acteurs intermédiaires qui achètent les produits aux écochiffonniers pour les vendre soit aux artisans recycleurs, soit à certaines sociétés officiant sur le marché de ces deux pays et enfin, nous avons comme troisième acteurs (pris en compte dans le processus formatif) ceux capables de transformer complètement les déchets solides collectés en produits réutilisables. Chaque artisan recycleur est généralement spécialisé en un domaine précis. Dans les villes prises en considération, ceux ayant bénéficié de la formation étaient spécialisés en plusieurs domaines en fonction de la ville dans

laquelle ils agissent. Ainsi donc, à Douala par exemple, les artisans impliqués étaient beaucoup plus spécialisés dans les domaines de refonte de l'aluminium pour la fabrication des marmites, refonte de la ferrailles pour fabrication clous, cornières, barre de fer, refonte du plastique pour fabrication plats et gobelets plastiques, refonte du carton pour fabrication des emballages et des sacs. A Maroua par contre, en plus de certaines des filières déjà signalées à Douala, nous avons pu répertorier les filières suivantes : tannerie pour fabrication des samaras, des chaises en cuir et des déchets de coton pour fabrication du savon. Donc, les artisans recycleurs avec lesquelles nous avons travaillé dans le cadre du projet Isdera étaient spécialisés dans les domaines précisés ci-haut.

## **2- La situation problème de départ**

La méthode auto socio constructiviste selon une approche postcoloniale préconise de mettre l'apprenant face à une situation problème de départ qu'il devra résoudre tout seul. En application avec cette maxime, dans le cadre du renforcement des compétences des artisans recycleurs, la situation problème d'arriver à la création d'un label écochiffonnier et arriver à la conception de deux plateformes d'économie solidaire de recyclage des déchets.

Afin de créer un label qui leur était propre, il fallait absolument que les artisans recycleurs soient reconnus par les autorités tant camerounaises que burkinabaises. Qu'ils puissent sortir de l'économie informelle. Mais la difficulté résidait dans le fait que la majorité des artisans bien que parlant français, ne savaient en général ni lire ni écrire. Donc, il fallait absolument qu'ils puissent trouver un moyen leur permettant de connaître leurs droits.

## **3- Formation des artisans recycleurs**

Afin de surpasser cet obstacle, les artisans recycleurs se constituèrent en petits groupes en fonction de leur origine culturelle et firent appel à des traducteurs locaux qui pouvaient en trois séances de travail les aider à mieux appréhender les textes normatifs leurs permettant d'être reconnus par les autorités. A la fin de la troisième séance de travail avec le traducteur,

ils décidèrent de se constituer en association. Une fois que les artisans recycleurs avaient reçus de leurs traducteurs les éléments permettant de mieux comprendre la situation, les petits groupes qu'ils avaient formés furent dissous par eux-mêmes. Chacun, tout seul, commença donc à réfléchir sur comment faire pour arriver à la création d'un label dédié aux artisans recycleurs et la création des deux plateformes à eux dédiés.

Une fois l'étape d'auto construction du savoir terminée, les artisans recycleurs se constituèrent en petits groupes dans le but de s'échanger les solutions aux deux problèmes posés. Lors de cette phase de mini confrontation, certains parmi eux avaient eu comme solution d'aller rencontrer les ministres de l'économie et de la culture en expliquant que puisqu'il s'agissait des ministres de tutelle, ils se devaient de les écouter ; d'autres par contre pensaient qu'il fallait absolument se réunir, se constituer en groupe, mais n'avaient aucune idée du type de groupe qu'il fallait constituer. Leurs raisons résidaient dans les faits qu'en groupe ils peuvent facilement être écoutés. Les échanges durèrent au Burkina Faso et au Cameroun deux séances. S'était la phase de socio construction de connaissances. Phase pendant laquelle chaque artisan recycleur tout en présentant la solution qu'il proposait au problème écouté celle des autres et les arguments que ces derniers évoqués. Cette phase était cruciale car elle permettait de se faire écouter et aussi d'écouter les autres afin de mieux peaufiner sa solution trouvée. Une solution qui devait être fonctionnelle à l'environnement et donc pouvait être applicable. C'est durant cette phase que l'apport du socioconstructivisme était plus que cruciale dans la résolution du problème.

La deuxième phase terminée, il fallait passer à celle de l'auto socio construction des connaissances, qui dans le cadre du renforcement des compétences des artisans recycleurs, prévoyait que chacun d'eux présente et explique à tous la solution qu'il a trouvée et qu'il préconise et qu'il explique le pourquoi.

De cette phase de notre processus, il ressort qu'à la fin de la seconde phase, chaque artisan recycleur avait revu sa position et pour la grande majorité il devenait indispensable de se constituer plutôt en association afin de rencontrer les autorités les ministères de tutelle et ainsi se faire mieux écouter. Ils estimaient que l'union de leur force et de leur voix était le moyen le plus simple de se faire écouter et donc d'être reconnu. Ce désir de reconnaissance

de leur part aurait marqué selon leur conception le début de leur autonomie et la sortie du monde de l'oppression car, pendant longtemps, bien que les populations aient toujours utilisées les produits qu'ils produisaient, celles-ci les considéraient toujours comme non existant dans la société et donc comme n'ayant pas d'influence et de rôle sociale. Or c'était précisément le contraire car, ils estimaient avoir une place importante dans le tissu social. En intégrant les principes de l'auto socio construction imprégnés de la théorie postcoloniale, ils parvenaient à cette troisième étape du processus à comprendre l'importance d'agir ensemble.

Lors de la quatrième phase du processus d'auto socio construction qui consistait en la présentation à tous les autres artisans recycleurs de la solution définitive trouvée par chacun d'eux, tous ensemble formulèrent la requête de recevoir des connaissances leur permettant de constituer ou mieux de se constituer en coopérative. Selon eux, la constitution en coopérative se présentait comme étant la solution idoine pour la création de deux plateformes d'économie solidaire en se basant sur le modèle de l'économie sociale et solidaire.

Répondant à cette requête, faite aussi bien à Douala, Maroua au Cameroun qu'à Koudougou et Ouagadougou au Burkina Faso, des activités furent organisées dans ce sens. La première était basée sur la création d'une coopérative d'artisans recycleurs ; la seconde sur la gestion administrative et financière de la coopérative et enfin, ils identifièrent eux-mêmes des microprojets dans les domaines où ils souhaitaient être accompagnés et financés.

En résumé, cette dernière phase de formation s'est beaucoup plus réalisée comme le prévoit la méthode auto socio constructiviste en tronc commun et a permis aux encadreurs d'écouter les requêtes des artisans recycleurs lesquels pour la première fois avaient été confrontés à des problèmes auxquels ils avaient dû trouver tout seul la solution, ils avaient pensé par eux-mêmes et donc avaient pris conscience de leur existence et aussi du fait que les autres les écoutés, donc ils étaient finalement reconnus et écoutés par les autres au point de faire objet de plusieurs reportages radios et télévisés. En bref ils étaient passés du stade d'anonymes au sein de la société à celui de sujets pensant et reconnus par autrui comme personnes porteuses de droits et étant fonctionnels à la société. Pour la première fois, ils ne

se sentaient plus opprimés par cette société dans laquelle ils vivaient. Au contraire ils se sentaient reconnus et valorisés. Le véritable défi consistait maintenant à ne pas devenir eux-mêmes oppresseurs comme l’avaient été les autres pendant de longues années.

Dans le but de résoudre ce problème, ils décidèrent de créer un label propre aux artisans recycleurs. Tous les artisans recycleurs pouvaient s’identifier à ce label et donc ne plus se sentir, pour utiliser les paroles de Franz Fanon, comme des damnés de la terre, des marginalisés. C’est la raison pour laquelle ils décidèrent de se constituer en coopérative au sein de laquelle chaque personne pouvait être écoutée et était considérée comme porteuse de droits. Par la suite, la création au Cameroun et au Burkina Faso de la plateforme d’économie solidaire à eux réservés leurs permettait de mieux s’harmoniser dans le tri, la collecte, la transformation des déchets solides et surtout aussi de pouvoir écouler plus facilement les produits qu’ils fabriquaient.

### C- Résultats obtenus

Au total, au cours de cette formation, le projet Isdera a pu travailler au renforcement des compétences de plusieurs artisans recycleurs répartis en fonction des spécialisations de chacun selon les tableaux suivants :

Dans la ville de Douala :

	<b>Filière</b>	<b>Nombre</b>
<b>Douala</b>	Barbecue	8
	Marmites cocotes	25
	Eau embouteillée	10
	Sacs plastiques	4
	Parasols	5
	Sandales	25
	Noix de coco	3
	Râpes artisanales	2

	Babouches	8
	Récupérateurs	70

Nombre d'artisans recycleurs formés à Douala en fonction des filières<sup>111</sup>.

Au total, dans la seule ville de Douala, les artisans recycleurs ayant pris part au processus de renforcement des compétences et participés à la création d'un écolabel, étaient au nombre de 160.

Par contre, dans la ville de Maroua, le tableau suivant présente le nombre d'artisans formés en fonction des filières.

	Filière	Nombre
<b>Maroua</b>	Maroquinerie	30
	Tannerie	50
	Forge	60
	saponification	20
	Fonderie	10
	Sculpture	6
	Séchoirs solaires	2

Nombre d'artisans recycleurs formés à Maroua en fonction des filières<sup>112</sup>.

Au total, dans la ville de Maroua, avaient pu prendre part à l'activité de renforcement des compétences un total de 178 artisans recycleurs.

Par contre, les types de filières recensés dans les villes de Koudougou et d'Ouagadougou étaient assez proches de celles de la ville de Maroua. Peut-être était-ce à cause du fait que les populations de ces trois villes partageaient presque la même culture. Toutefois, les filières répertoriées étaient les suivantes :

<sup>111</sup> Projet « Innovative Service in Difficult Environment for Recycler Artisan » DCI-NSA PVD/2009/203-732\_Filière de recyclage artisanal des déchets à Douala Cameroun, in [www.recyclageartisanale.eu](http://www.recyclageartisanale.eu)

<sup>112</sup> Projet « Innovative Service in Difficult Environment for Recycler Artisan » DCI-NSA PVD/2009/203-732\_Filière de recyclage artisanal des déchets à Maoua\_Cameroun, in [www.recyclageartisanale.eu](http://www.recyclageartisanale.eu)

	<b>Filière</b>	<b>Nombre</b>
<b>Ouagadougou et Koudougou</b>	Métaux et ferrailles	35
	Déchets magico-religieux	21
	Aluminium	10
	Sculpture en bronze	15
	Bouteilles en verre	20
	Boites et barriques	10

Nombre d'artisans recycleurs formés à Ouagadougou et Koudougou en fonction des filières<sup>113</sup>.

Au total, au Burkina Faso, comme le représente le tableau ici haut, le nombre total d'artisans recycleurs avec lesquels nous avons pu travailler dans le cadre du projet Isdera était de 111 répartis dans les villes de Ouagadougou et Koudougou comme suit : 30 à Koudougou et 81 à Ouagadougou.

Au final, dans ces trois villes d'Afrique subsaharienne, en appliquant à chaque fois la méthode auto socio constructiviste postcoloniale, les artisans recycleurs ont pu après plusieurs étapes arrivés à la création d'un label propre à eux : celui d'artisan recycleur.

#### **D- Le label artisan recycleur**

L'un des objectifs final du projet Isdera était comme nous l'avons souligné déjà la création d'un label propre aux artisans recycleurs. Le label créé vers la fin du projet était le résultat de la recherche scientifique faite préalablement, le développement d'un projet relatif au label, la présentation et l'approbation du projet de label, à la suite de cette phase, il fallait passer à la promotion du label auprès des populations civiles, et ensuite le choix sélectif des autorités locales capables d'attribuer aux artisans le label d'artisan recycleur. Par la suite, dans le but d'assurer la certification des produits, il était nécessaire de mettre en place des outils scientifiques permettant d'assurer aux consommateurs une bonne qualité des

---

<sup>113</sup> Projet « Innovative Service in Difficult Environment for Recycler Artisan » DCI-NSA PVD/2009/203-732\_Filière de recyclage artisanal des déchets au Burkina Faso in [www.recyclageartisanale.eu](http://www.recyclageartisanale.eu)

produits et ainsi que leur sécurité. Et enfin, la dernière phase du projet de labélisation était celui réservé au test et à la labellisation du produit.

Ce label est aujourd’hui reconnu par les autorités camerounaises et burkinabaises.

Le vaste parcours qui nous a conduits à cette étape finale a été l’objet de presque 02 ans de formation.

#### **E- Résumé du processus formatif des artisans recycleurs et présentation des modules dispensés**

Le contenu du dispositif de formation appliqué avait comme objectif présenté le concept de la pensée négro-africaine et la présentation des principales étapes de la gestion des déchets solides urbains. En plus, les méthodes innovantes de recyclage artisanales adaptées pour la modernisation et l’amélioration de la qualité des produits issus du recyclage, d’amélioration des conditions sanitaires de travail et celles liées à la sécurité du travail lors du recyclage. Enfin, améliorer la vente des produits issus du recyclage des produits urbains tout en créant une plateforme commerciale basé sur le modèle du commerce solidaire.

Pour atteindre ces objectifs, en adoptant la méthode auto socio constructiviste postcoloniale, des casus furent proposés aux artisans sous formes de modules formatifs.

Les modules qui ont été pris en compte lors de la formation der artisans recycleurs au sein de toutes les villes impliquées dans le projet sont résumés dans le tableau suivant.

<b>Module</b>	<b>Titre</b>
Module 1	Le concept des déchets dans la pensée négro-africaine
Module 2	Le concept de recyclage et de sélection des déchets dans la pensée négro-africain
Module 3	Les principales phases de la gestion des déchets solides urbains (présentation du cadre normatif en vigueur au Cameroun et au Burkina Faso)
Module 4	Le recyclage dans les pays d’Afrique subsaharienne

Module 5	Méthodes innovantes du recyclage adoptées dans le but d'améliorer la qualité des produits recyclés
Module 6	Santé et sécurité liées au recyclage artisanale
Module 7	L'architecture du secteur, la mise en valeur du patrimoine culturel matériel et immatériel africain par le recyclage
Module 8	Techniques modernes d'emballage, commercialisation et vente des produits issus du recyclage
Module 9	Commercialisation des produits recyclés via le commerce écosolidaire
Module 10	Méthodes et techniques de gestion d'une économie solidaire de recyclage

Tableau présentant les 10 modules ayant été objet de la formation.

### **E.1- Volume horaire de la formation**

Pour ce qui est du volume horaire de la formation, il faudrait d'emblée signaler que étant donné la nature encore considérée comme informelle de leur activité, les artisans recycleurs impliqués dans la formation n'étaient en général libres que chaque fin de semaine et plus précisément le dimanche. De ce fait, la formation se déroulait en majorité le dimanche car, les autres jours de la semaine, ils s'occupaient chacun de son activité.

Ceci étant, à la fin de la formation, les artisans recycleurs avaient pu bénéficier de 600 heures de formation dont 30 heures de théorie (mise en situation et études des cas), 70 heures de laboratoires (étude de cas consistant en une tentative d'allier culture locale et nouvelle technologie) et enfin de 500 heures de stage d'insertion ayant comme objectif permettre aux artisans recycleurs d'améliorer leurs connaissances par rapport au deux plateformes créées. Dans le but de mieux atteindre les buts que nous nous étions fixés, la méthode de travail choisie était basé la pédagogie postcoloniale auto socio constructiviste et dans son application elle nécessitait d'avoir une organisation adéquate.

## **E.2- Organisation technique et logistique**

L'organisation technique et logistique liés au déroulement de la formation était assuré par les autorités administratives dans lesquelles se déroulait le projet. Ainsi donc, la Communauté urbaine de Douala offrait ses locaux en fin de semaine ou alors lorsque besoin se faisait sentir chaque fin de journée en semaine à partir de 16 heures. A Maroua, la commune de Maroua I er faisait pareil. Par contre au Burkina Faso, c'est l'université de Koudougou qui mettait à disposition ses locaux tandis qu'à Ouagadougou, c'est plutôt la commune d'Ouagadougou qui le faisait.

En Conclusion, nous pouvons affirmer que toutes ces dispositions qui avaient été prises ont permis aux artisans recycleurs de pouvoir améliorer leurs compétences et se constituer en coopérative et enfin créer et autogérer leur propre label. Mais, la prise de conscience s'est faite grâce à la mise en application des principes de la pédagogie postcoloniale ; laquelle a su mettre en pratique une méthode hybride qui alliait culture locale plus enclin à l'autoformation et les canons classiques de la pédagogie.

## Conclusion générale

A la base, comme l'affirme le Pr Umberto Margiotta à la page 279 du livre *Teorie dell'istruzione*, le système scolaire tel que nous le connaissons aujourd'hui avait été conçu comme une immense organisation bureaucratique dont l'objectif premier était d'inculquer aux apprenants et par ricochet à toute la population et à toute la masse, des comportements et des valeurs qui étaient censées permettre à la société de fonctionner. En d'autres termes, ce système d'instruction sans tenir compte des aspirations de chacun, formé des individus qui se devaient d'assurer le bon fonctionnement de l'état. La recherche du bien-être de l'apprenant, ainsi que son désir de liberté et d'autonomie passés au second plan. Le faisant, ce système d'instruction consolidé depuis des décennies continuait à conserver les apprenants ou mieux la société toute entière dans une hiérarchie de classes, qui difficilement pouvait changer. Ce système hautement conservateur n'amenait nullement pas les apprenants à se sentir libres et autonomes. Au contraire, ceux des classes sociales pauvres se sentaient marginalisés et avec le temps ne se retrouvaient plus dans ce système qui ne leur offrait nullement pas la possibilité d'exister. C'est dans ce sillage qu'apparurent les premières critiques à ce système d'instruction qui eurent le mérite de favoriser la naissance des pédagogies dites nouvelles.

Cependant, l'influence des pédagogies nouvelles n'avaient pas encore atteint d'autres continents comme par exemple celui africain, où le système d'instruction est encore basé sur celui occidental. Ce système, comme c'est le cas au Cameroun, après les premières années d'accalmie, marquées par la formation en masse du personnel administratif qui devait remplacer les ex-occupants est aujourd'hui confronté à un essoufflement massif. En plus de ne pouvoir garantir à l'apprenant un emploi, n'a jamais tenu compte de la culture et des connaissances locales dans le processus d'enseignement/apprentissage. Donc, ces apprenants se retrouvent doublement marginalisés, car, ils se sentent comme prisonniers du modèle pédagogique occidental dont ils sont subalternes. Le désir de revenir à un modèle qui tient compte du savoir-faire ancestral dont ils sont porteurs est aujourd'hui une nécessité qu'il faudrait prendre en compte. C'est dans ce sillage que la pédagogie

postcoloniale revêt une importance capitale pour ces apprenants. Car, il s'agit d'un modèle qui a comme objectif amener l'apprenant vers une autonomie complète. Et, cela passe par une reconnaissance de la part de l'autre mais, au préalable aussi une prise de conscience par soi-même de la nécessité de penser par soi-même en intégrant les connaissances fournies par d'autres, d'où son caractère hybride. Cette approche pour être mise en pratique, acceptée et fonctionnelle à toute la société camerounaise doit obligatoirement recevoir l'aval des ministères ayant à leur charge les enseignement/formation au Cameroun.

**Abstract :**

Les pédagogies dites nouvelles ont depuis des lustres eus le mérite de bousculer la pédagogie dite classique. Rentrant dans le même sciage, la pédagogie postcoloniale, en se basant sur des auteurs comme Paulo Freire, Ivan Illich, E. Saïd, Cheikh Anta Diop ou encore Achille Mbembé, tente de donner au subalterne, à l'opprimé une nouvelle façon de s'instruire. Celle-ci a comme objectif l'amener à sortir de l'état ou mieux encore de la condition d'oppression dans laquelle il se trouvait afin de le conduire vers la liberté et la pleine autonomie. Pour le faire, elle reconnaît au préalable, l'existence de son hybridité et y associe la culture comme élément essentiel dans le processus fonctionnel d'enseignement/apprentissage. Cette culture en Afrique en général et au Cameroun en particulier, est porteuse d'un savoir-faire ancestral qui est transmis depuis des générations dont il faudrait tenir compte dans le processus d'instruction, d'éducation et de formation; d'où la nécessité de nous interroger sur la possibilité d'appliquer la pédagogie postcoloniale au contexte camerounais afin de conduire les apprenants vers la liberté et l'autonomie.

**Mots clés :** *Pédagogie postcoloniale, pédagogies nouvelles, mouvement postcolonial, cultures, savoir-faire, libération, autonomie.*

**Abstract:**

Called new pedagogies for ages have had the merit to shake called classical pedagogy. Falling within the same sawing, postcolonial pedagogy, based on authors such as Paulo Freire, Ivan Illich, E. Said Cheikh Anta Diop or Achille Mbembe, tries to give the subordinate, a new way to learn. It aims to bring out of the state or even better the condition of oppression in which he was to lead him to freedom and full autonomy. To do so, it acknowledges in advance, the existence of its hybridity and associates culture as an essential element in the function of teaching / learning process. This culture in Africa in general and Cameroon in particular, carries an ancestral knowledge that is passed down for generations which should be considered in the process of instruction, education and training; hence the

need to wonder about the possibility of applying postcolonial pedagogy to the Cameroonian context to lead learners towards freedom and independence.

**Keys words:** *Postcolonial pedagogy, new pedagogies, postcolonial studies, cultures, knowledge, liberation, independence.*

**Liste des abréviations :**

ADEA : Association pour le développement de l'éducation en Afrique.

APC : Approche par compétence.

BT : Brevet de technicien

CAPIEMP : Certificat pédagogique d'instituteur de l'enseignement maternel et primaire.

CAPIET : Certificat d'aptitude pédagogique d'instituteur de l'enseignement technique.

CIDOC : Centre interculturel de documentation.

DIPCO : Diplôme de conseiller d'orientation scolaire et universitaire.

DIPEN : Diplôme de professeur de l'enseignement normal.

DIPET : Diplôme de professeur d'enseignement technique.

ENI : École normale d'instituteur.

ENIEG : Écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général.

ENIET : Écoles normales d'instituteurs de l'enseignement technique.

ENS : École normale supérieure.

ENSET : École normale de l'enseignement technique.

ENSTP : École supérieur des travaux publics.

EPT : École pour tous.

ISDERA : Innovative Service in Difficult Environment for Recycler Artisan.

LMD : Licence – Master – Doctorat.

MINEDAF : Conférences des Ministres de l'éducation des Etats membres d'Afrique.

MINEDUB : Ministère de l'éducation de base du Cameroun.

MINESEC : Ministère des enseignements secondaires du Cameroun.

MINESUP : Ministère de l'enseignement supérieur du Cameroun.

OMD : Objectifs du millénaire pour le développement.

ONU : Organisation des nations unies.

PNUD : Programme des nations unies pour le développement.

TBS : Taux brut de scolarisation.

TNA : Taux net d'alphabétisation.

TNS : Taux net de scolarisation.

UNESCO : Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

UNICEF : Fonds des Nations unies pour l'enfance.

## **BIBLIOGRAPHIE :**

*Ce travail étant rédigé en français, la bibliographie est présentée selon les principes en vigueur dans cette langue.*

- C Achebé, 2000, *Le monde s'effondre*, éditions Présence africaine, Paris.
- C Achebé, 1977, « *An image of Africa: Racism in Conrad's 'Heart of Darkness'* », Massachusetts Review.
- J Bardolph, 2002, *Etudes postcoloniales et littérature*, éd Honoré Champion.
- H K. Bhabbha, 1994, *The location of culture*, New York, Routledge.
- Bras, A, 2010, *Éléments pour une définition de la problématique de la propreté urbaine en Haïti: le cas de Port-au-Prince*, Thèse de doctorat, INSA Lyon et Université de Quisqueya, Port-au-Prince.
- J. Carde (1921) une Note du Haut-commissaire de la République Française au Cameroun.
- Carette & Rey, 2010, *Savoir enseigner dans le secondaire*, éditeur De Boeck, p 33.
- A Césaire, 1983, *Cahier d'un retour au pays natal*, éditions Présence africaine.
- D Chakrabarty, 2008, *Provincializing Europe : Postcolonial thought and historical difference*, Princeton, Princeton University press.
- C A Diop, 2000, *L'Unité culturelle de l'Afrique noire*, éditions Présence africaine, Paris.
- C A Diop, 2000, *Nations Nègres et cultures – De l'antiquité nègre égyptienne aux problèmes culturels de l'Afrique noire d'aujourd'hui*, éditions Présence africaine, Paris.
- Djouda Feudji Y. B, 2009, *L'adoption du « système LMD » par les universités du Cameroun : enjeux, contraintes et perspectives*, in Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique, ISSN 0851-7762.
- P Ellerani, 2013, *Metodi e tecniche attive per l'insegnamento : creare contesti per imparare ad apprendere: guide per l'insegnante*; edizione Anicia, Roma.
- Esoh E., 2003, *Plaidoyer pour une protection des bois sacrés en Afrique noire*, Actes du XIIe Congrès Forestier Mondial – Québec Canada «La forêt, source de vie» Tome A « des forêts pour les gens » - FAO 381 p.
- Esoh E., 2004, *Interculturaliser le développement durable*, in actes du colloque Développement durable : Leçons et perspectives, (Université de Ouagadougou, 4- 6 juin 2004), Agence Universitaire de la Francophonie, Agence Intergouvernementale de la Francophonie, Tome 1, pp 71-80.

- Esoh E., 2001, *Repenser le concept de développement durable* - in Les cahiers du GRATICE – Université de Paris XII – p 135-147
- Esoh E., 2006, *La prise en compte du magico-religieux dans les problématiques de développement durable : le cas du Ngondo chez les peuples Sawa du Cameroun*, in Vertigo, La revue électronique en sciences de l'environnement, volume 7, numéro 3.
- Esoh E, 2011, *Il sé e l'altro: Per una pedagogia postcoloniale*, in *Formazione e insegnamento IX* – 3 – 2011, ISSN 1973-4778 Print, P 208.
- D Faille, 2012, *Les études postcoloniales et le « sous-développement »*, Vol. Hors-série, Revue québécoise de droit international (RQDI).
- D Faille, 2008, « *Postcolonial Studies* » dans Richard M. Juang et Noelle Morissette, dir, *Africa and the Americas : Culture, politics, and History*, Santa Barbara (CA), ABC-Clio.
- D Faille, 2009, *Studies theories and practices of development*, Les Cahiers de Sociologie, Québec.
- P Freire, 2002, *La pedagogia degli oppressi*, Ega Editore, Torino P 28.
- Hameni Blaise, 2005, *Les méthodes actives dans le système éducatif camerounais : le cas de la NAP dans l'enseignement de la philosophie en classes de terminale à Yaoundé*, mémoire université de Rouen.
- I Illich, 1971, *Une société sans école*, éditions du Seuil Paris, PP 88 à 92.
- I Illich, 1973, *¿En América Latina, para che sirve la escuela?* ediciones Busqueda.
- A.G. Kallenberg, 1973, *I. Illich's deschooling Society. A study of the Literature*, La Haye, Nuffic-CESO (doc. ronéotypé), p. 8.
- E Kant, 1990, *Essai sur les maladies de la tête, Observation sur le sentiment du beau et du sublime*, éditions Flammarion, Paris.
- J Ki-Zerbo, 2000, *Histoire de l'Afrique noire*, éditions Hatier, Paris.
- U Margiotta, 2006, *Pensare la formazine*, ed Grafica 2eme, Milano, p 14.
- Umberto Margiotta, 2014, *Teorie dell'istruzione, finalità e modelli*, ed Anicia, Roma.
- Martin. Y, 1981, *Disparités Régionales dans le développement de l'Education*. Ed. Unesco P. 42. Paris 1981 529 P

Mbala OWONO R, 1986, *L'école coloniale a Cameroun, Approche Historico-Sociologique* Edition de l'imprimerie Nationale, p 12.

A Mbembé, 2000, *De la postcolonie. Essai sur l'imagination politique dans l'Afrique contemporaine*, éditions Karthala, Paris.

A Mbembé, 2013, *Critique de la raison nègre*, par Achille Mbembe ; La Découverte, Paris.

Merky, N. 2006, *Recyclage des déchets solides à Fada N'Gourma (Burkina Faso) : Pratique actuelle et potentialités*.

Mustin M. 1987, *Le compost ; gestion de la matière organique* ; Editions François DUBUSC, Paris, p 95.

Dr D L. Njeuma & autres, 1999, *La réforme d'un système national d'enseignement supérieur : L'exemple du Cameroun*, in Groupe de Travail sur l'Enseignement Supérieur de l'ADEA.

Nordman Charlotte, 2008, *Être antiautoritaire aujourd'hui*, in Vacarne, n°43, Printemps, p 25.

J. Pouchepadass, 2008, *D'un Orient l'autre : acte des troisièmes journées de l'Orient*, Bordeaux, in Cahiers de la société asiatique IV, ed Peeters, Paris Louvain, p 180.

J Remy, 2011, *Sur les postcolonial studies : hybridité, ambivalence et conflit*, in Revue du Mauss permanente.

E. Said, 2000, *Culture et impérialisme*, ed Fayard, Le Monde diplomatique.

E Saïd, 1978, *l'Orientalisme*, New York, Vintage.

Scuola di Barbiana, 1968, *Lettera a una professoressa*, Firenze, 1967, Libreria editrice fiorentina.

Traduction française : *Lettre à une maîtresse d'école*, par les Enfants de Barbiana, Paris, 1968, ed Mercure de France.

G Spivak, 1998, « *Can the subaltern speak ?* », Londres, Macmillan.

Sylviane Bachy, Marcel Lebrun et Denis Smidts, 2010, « *Un modèle-outil pour fonder l'évaluation en pédagogie active : impact d'une formation sur le développement professionnel des enseignants* », Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur.

Tsala Guy et autres, 1998, *Rapport de synthèse sur l'évaluation de la réforme du système de l'enseignement supérieur de janvier 1993 au Cameroun*, Ministère de l'Enseignement Supérieur.

Saint, William, *Universities in Africa : Strategies for stabilization and Revisitalization*. World Bank Technical Paper 194, Washington DC, 1992.

Verhaeghe N. 2008, *Le recyclage en Mauritanie : Etat des lieux et potentiel*. Projet ZAZOU, GRET Mauritanie ; 52p.

R Young, 1995, *Colonial desire: Hybridity in theory, culture and race*, New York, Routledge.

### **Articles**

M Amat, 2008, *MINEDAF : Histoire d'une lutte en faveur de l'éducation en Afrique*, in Dossier Education de la PANA.

A.S. Mungala, 1982, *Éthiopiennes* numéro 29, revue socialiste de culture négro-africaine.

### **LOIS**

Loi n° 96/06 du 18 janvier 1996 portant révision de la Constitution du Cameroun.

Loi n° 98/004 du 4 avril 1998 d'Orientation de l'éducation au Cameroun.

Loi n° 005 du 16 avril 2001 d'orientation de l'enseignement supérieur au Cameroun.

Loi n° 76/15 de 1975 sur l'orientation de l'enseignement privé au Cameroun.

Loi n° 2004/022 du 22 juillet 2004 sur l'orientation de l'enseignement privé.

Évolution des dépenses en matière d'éducation ; source : Lois des finances de 1999 à 2000.

### **DECRETS**

Décret n° 95/041 du 07 mars 1995 précisant les ministères en charges des enseignements au Cameroun.

Décret n° 2002/004 du 04 janvier 2002 précisant les ministères en charges des enseignements au Cameroun.

Décret n° 2005/14 du 25 avril 2005 précisant les compétences du ministère de l'enseignement de base du Cameroun.

## **DOSSIERS**

Cadre d'action de Dakar, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147f.pdf>

Cameroon Tribune n°8614/4813 du 21 juin 2006.

Cameroon Tribune n°8716/4915 du 10 novembre 2006.

Décennie des Nations Unies pour l'Alphabétisation : Cadre d'action stratégique international, p 4 <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001840/184023f.pdf>

Données de synthèse MINESEC/SG/DPCPOS/CELPLAN (2007/2008) \_Août 2008 In niveau global des indicateurs de l'éducation : sources INS, ECAM II, 2001; EDSIII, 2004; MICS 3, 2006; ECAM III, 2007; EESI 2, 2010; et EDS – MICS, 2011.

Education statistics (World Bank) June 2014.

Rapport 2014 sur les Objectifs du Millénaire pour le développement : <http://www.undp.org/content/undp/fr/home/librarypage/mdg/the-millennium-development-goals-report-2014.html>

Taux Brut de Scolarisation : source MINEDUC 2002/2003 et 2004/2005

## **SOURCES INTERNET**

Liste des universités et grandes écoles privées du Cameroun: source\_ <http://cameroondebate.blogspot.be/>

Net primary school enrolment/attendance - Derived from net primary school enrolment rates as reported by UNESCO and from national household survey reports of attendance at primary school: <https://books.google.be/books>.

Projet Isdera: [www.recyclageartisanal.eu](http://www.recyclageartisanal.eu)

Taux d'inscription dans le secondaire de 1971 à 2014 au Cameroun: Source La Banque  
Mondiale. Perspective Mode, Université de Sherbrooke:  
<http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/tend/FRA/fr/SE.SEC.ENRR.html>.