

Arbre à palabre, Palaver tree

CONSTITUTIONAL OPTIONS PROJECT

CAMEROUN : CRISE ANGLOPHONE DOCUMENT DE REFLEXION SUR LES POLITIQUES DE PAIX

GESTION DES DEUX SOUS-SYSTÈMES ÉDUCATIFS

© juin 2022

www.constitutionaloptionsproject.org/fr

A PROPOS DES AUTEURS



Me. Paul Simo est Chercheur Principal et Coordonnateur du Projet sur les Options Constitutionnelles depuis 2018. Avocat spécialisé en droit public, constitutionnel, et international, il a travaillé pendant plus de 20 ans sur les processus de paix et la résolution des conflits politiques dans les pays de l'Afrique de l'Est, de l'Ouest, et en Afrique Centrale. Entre 2007 et 2018, il a été cadre et consultant auprès de l'Organisation des Nations Unies, y compris au siège, et dans des opérations de paix multidimensionnelles en Afrique. Il a travaillé sur les processus de paix et de reconstruction dans les pays suivants : l'Ouganda (conflit autour du LRA), la République Démocratique du Congo (escalade des violences régionales des années 2000), le Burundi (processus de paix des années 2000), la Sierra Leone et le Liberia (conflits dans la région du fleuve de Mano), la République Centrafricaine (escalade des violences politico-religieuses depuis 2013), et sur le processus électoral au Nigeria (2006-2007). Il fut major de la deuxième promotion en droit de l'Université de Buea (1996) et détient un Masters en Droit de l'Université Catholique Notre Dame (Indiana, USA, 1999). Il est avocat aux Barreaux de New York (2001) et du Cameroun (2010).



Dr. Éric-Adol Gatsi Tazo est Chercheur Associé au Projet sur les Options Constitutionnelles depuis 2019. Il est titulaire d'une Licence (2005), Masters (2009), et Doctorat (2016) en Droit, obtenus à la Faculté des Sciences Juridiques et Politiques de l'Université de Dschang au Cameroun. Ses domaines de spécialisation sont le Droit Public (droit constitutionnel, droit administratif et droits de l'homme), et le droit communautaire de la CEMAC. Il a été consultant pour les organisations nationales et régionales sur le cadre juridique des élections, la crise dans les régions anglophones du Cameroun et les droits de l'homme. Ses œuvres académiques sur la gestion des élections, le financement de la vie politique, le contentieux électoral, le rôle du Sénat, le droit administratif, et le droit communautaire de la CEMAC, ont été publiées entre autres dans la *Revue du Droit Public et de la Science Politique en France et à l'Étranger*, la *Revue Générale de Droit (Université d'Ottawa, Canada)*, la *Revue de Droit Uniforme (Institut International pour l'Unification du Droit Privé, Rome, Italie)*, et la *Revue Internationale de Droit Comparé (Paris, France)*.



Mme Danielle Faith Ndouop Njoya est Assistante de Recherche Bibliographique au Projet sur les Options Constitutionnelles. Elle est titulaire d'une Licence en Droit de l'Université de Buea (LL.B., 2016) et d'un Master en Droit de l'Université de Bangor, Pays de Galles, Royaume-Uni (LL.M., 2019) option droit pénal international et droits de l'homme.

TABLE DES MATIÈRES

1^{ERE} PARTIE. LA PRÉSERVATION DES SPÉCIFICITÉS DES SOUS-SYSTÈMES EDUCATIFS : BASES LEGALES ET EXAMEN DE CONFORMITÉ DANS SON APPLICATION

- I.1 Définition de la préservation des spécificités
- I.2 Conformité avec la préservation des spécificités : la formation des enseignants
- I.3 Conformité avec la préservation des spécificités : l'enseignement technique et professionnel
- I.4 Conformité avec la préservation des spécificités : le déploiement des enseignants stagiaires

2^{EME} PARTIE. TRAJECTOIRES HISTORIQUES DIVERGENTES, ET INDICES DE DIFFERENCES DANS LE RENDEMENT ENTRE SOUS-SYSTÈMES

- II.1 Des trajectoires historiques divergentes
- II.2 Des différences dans le rendement interne entre sous-systèmes éducatifs
 - A. Taux de survie en scolarisation : la rétention scolaire par rapport aux abandons (dans un cycle donné) comme indicateur du rendement interne
 - B. Taux de redoublement des classes comme indicateur du rendement interne système éducatif
 - C. Taux moyens de promotion à la classe supérieure comme indicateur du rendement interne

3^{EME} PARTIE. QUELS SONT GLOBALEMENT LES PRINCIPAUX TRAITS DISTINCTIFS DU MODÈLE ÉDUCATIF ANGLO-SAXON/ANGLOPHONE, ET EN QUOI DIFFÈRE-T-IL DU MODÈLE D'ÉDUCATION FRANÇAIS-CONTINENTAL ?

- III.1 Considérations générales
- III.2 Comparaison détaillée des traits distinctifs des systèmes Anglo-Saxon et Français : Valeurs fondamentales de société, et conception de l'Éducation
 - i) Valeurs sur la place des individus par rapport à la communauté, à la société et à l'État.
 - ii) Valeurs sur l'économie et l'organisation des efforts de productivité économique
 - iii) L'Éducation : origines, philosophie, autorités responsables pour la création et la gestion d'écoles
 - iv) L'École en tant qu'institution : identité, philosophie, objectif, organisation, culture institutionnelle et étendue de ses attributions.
 - v) L'Enseignant : sa fonction et son rôle dans le processus éducatif.
 - vi) La Pédagogie : la méthode, la conception, et la pratique de l'enseignement en classe
 - vii) L'Élève : son rôle et ses attentes du milieu scolaire
 - viii) L'École et la diversité : ethnique, raciale, ou sur base d'autres traits

- ix) La gestion scolaire des apprenants issus de milieux socio-économiques défavorisés ou présentant des défis similaires
- x) La transition des études vers le monde du travail

III.3 Tableau : Comparaison des systèmes éducatifs Anglo-Saxon et Français

4^{EME} PARTIE. LANGUES D'ENSEIGNEMENT ET SYSTÈMES ÉDUCATIFS, FACTEURS DE VULNÉRABILITÉ AUX CONFLITS DANS LES ÉTATS MULTILINGUES : L'ÉDUCATION, DOMAINE CONFLICTOGÈNE ESSENTIEL A LA RESOLUTION DE LA CRISE

IV.1 Incidents cycliques et historiques de contestation autour des politiques éducatives au Cameroun : des années 1960 à nos jours

IV.2 Le conflit autour de l'éducation comme facteur déclencheur de la crise, et domaine incontournable dans sa résolution

5^{EME} PARTIE. SOUS-SYSTÈMES EDUCATIFS ET TERRITORIALITÉ : TRANSFERT DE COMPETENCES, INTERETS REGIONAUX DES RÉGIONS DU NO & SO, ET DIMENSIONS NATIONALES DU SOUS-SYSTEME EDUCATIF ANGLOPHONE

6^{EME} PARTIE. PLANIFICATION & PROSPECTIVE AUTOUR DES LANGUES D'ENSEIGNEMENT POUR ATTÉNUER LES CONFLITS : TENIR COMPTE DES ÉVOLUTIONS DANS LA DEMANDE D'ENSEIGNEMENT

VI.1 Évolutions dans la demande d'enseignement : Passage du système éducatif francophone au système éducatif anglophone

VI.2 Tendances démographiques à long terme des inscriptions dans les sous-systèmes Anglophone / Francophone : Enseignement maternel

VI.3 Tendances démographiques à long terme des inscriptions dans les sous-systèmes Anglophone / Francophone : Enseignement primaire

VI.4 Tendances démographiques à long terme des inscriptions dans les sous-systèmes Anglophone / Francophone : Enseignement secondaire général

VI.5 Prospective : prévisions et projections sur la demande d'enseignement, afin d'en assurer l'offre dans les sous-systèmes et langues d'enseignement respectifs

VI.6 Langue d'enseignement, construction de l'identité, et implications pour le bi/multiculturalisme

VI.7 Prospective et prévisions sur la demande d'enseignement supérieur (Universitaire) dans les langues d'enseignement respectives, et évaluation de l'approche aux langues d'enseignement dans les universités bilingues.

Ce document de réflexion examine le secteur éducatif au Cameroun, en particulier le fait qu'il abrite deux sous-systèmes éducatifs en anglais et en français, en tant que facteur ayant contribué à l'escalade de sa crise anglophone qui touche principalement les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest, et en tant que domaine sectoriel fondamental pour désamorcer cette crise, et pour une cohabitation pacifique entre communautés linguistico-culturelles dans le pays.

Partant du principe que les politiques publiques ayant un impact sur les spécificités de ces systèmes (notamment le sous-système Anglophone, minoritaire) étaient parmi les facteurs déclencheurs immédiats de la crise, le Document commence par (I) passer en revue le cadre juridique et des politiques publiques en matière d'éducation sur la préservation des spécificités, et le degré de conformité dans son application avant la crise. Ensuite, (II) il examine brièvement les trajectoires historiques divergentes, et les indices de différences dans le rendement interne, entre les deux sous-systèmes au Cameroun. Puis, (III) il entreprend une recherche approfondie sur ce qui constitue les spécificités et les traits distinctifs entre les systèmes et modèles éducatifs Anglo-Saxon et Français, y compris sur le plan mondial. Il examine ensuite (IV) le potentiel conflictogène de l'éducation dans les pays multilingues et pluralistes, (V) l'équation difficile entre le processus de transfert des compétences aux régions et les deux sous-systèmes éducatifs au Cameroun, notamment au regard de la demande croissante d'enseignement Anglo-Saxon partout dans le pays, et (VI) l'importance de la prospective : prévoir et planifier l'offre d'enseignement en fonction des évolutions perceptibles dans la demande des langues d'enseignement.

1^{ERE} PARTIE. PRÉSERVATION DES SPÉCIFICITÉS DES SOUS-SYSTÈMES ÉDUCATIFS : BASES LÉGALES ET EXAMEN DE CONFORMITÉ DANS SON APPLICATION

Héritage de son passé, le Cameroun a en effet deux « systèmes » éducatifs qui fonctionnent côte à côte dans le pays : ils sont qualifiés de sous-systèmes au sein du système éducatif national, mais il faut garder à l'esprit que pendant la *majeure partie des six décennies* qui ont suivi la réunification (en 1961) de ses parties précédemment sous administration française et britannique, les sous-systèmes Francophone et Anglophone, ont chacun préservé distinctement : (i) ses programmes scolaires (le contenu détaillé des enseignements) *tout en suivant des directives nationales en la matière*, (ii) sa langue d'enseignement, (iii) ses propres approches pédagogiques (méthodes d'enseignement et d'apprentissage), (iv) son corps d'enseignants, (iv) ses méthodes d'évaluation, notamment les examens de fin de cycle et les certifications, et (v) des écoles distinctes (même lorsqu'elles partagent le même campus dans une école « bilingue », les filières Francophone et Anglophone fonctionnent séparément l'une de l'autre). Le choix opéré au niveau des politiques d'éducation nationale, et confirmé par les lois actuellement en vigueur, est que les deux sous-systèmes « co-existent » de manière pérenne. Ils ne sont pas dans un état transitoire ou éphémère, dans l'attente d'être perfectionnés par une future fusion entre systèmes. ⁱ

I.1 Définition de la préservation des spécificités

Avec deux sous-systèmes éducatifs fonctionnant côte à côte, les deux constituant le système éducatif d'un même pays, certaines idées organisatrices deviennent essentielles à leur cohabitation et leur conciliation mutuelle au sein d'un ensemble national. La première, c'est le concept de la **préservation des spécificités** qui est expressément garanti par la loi, et la deuxième, celui de la **viabilité pérenne**, qui est fortement sous-entendu dans le principe de la « coexistence » qui régit les deux sous-systèmes. Le texte principal qui régit l'éducation au Cameroun, la Loi n° 98/004 du 14 avril 1998 portant Orientation de l'Éducation, stipule ce qui suit :

Article 15 :

- (i) Le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme.
- (ii) Les sous-systèmes éducatifs sus-évoqués coexistent en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et les certifications.

Réduite à sa plus simple expression, la **préservation des spécificités** signifie que chaque sous-système éducatif sera reconnu comme ayant ses propres méthodes, approches et outils, qui découlent d'une tradition qui lui est propre, dans la prestation de l'enseignement. La préservation des spécificités signifie aussi nécessairement qu'un système ne devra pas devenir *dépendant* de l'autre ou subir des *influences ou des modifications non planifiées* en provenance de l'autre. Il est important de souligner que la préservation des spécificités n'est pas un bouclier, isolant l'un ou l'autre système d'être *l'imprégné et influencé par des valeurs et des perspectives Camerounaises*, propres aux pays, qui auront été passées au crible, et acceptées au niveau national.

Mais, il constitue un bouclier, interdisant à l'une ou l'autre des traditions et modèles éducatifs reçus (Anglophone ou Francophone) de commencer à imprégner l'autre, sans que la communauté éducative et les utilisateurs du système ainsi influencé n'acquiescent à ladite réception, à travers un processus national inclusif. (Plus loin dans ce Document, nous présentons des éléments approfondis sur ce qui constitue les spécificités et les traits distinctifs entre les systèmes et modèles éducatifs Anglo-Saxon et Français – et nos observations valident le choix politique du législateur camerounais de *préserver*, et non pas de *diluer* lesdites spécificités).

Quand le législateur camerounais, à travers la loi d'Orientation de l'Éducation de 1998 (37 ans après la réunification des parties à prédominance francophone et anglophone, et 70 ans après l'introduction de ces systèmes éducatifs dans le pays dans les années 1920), a introduit la notion de « coexistence » des deux sous-systèmes, en y trouvant une réaffirmation de « l'option nationale du biculturalisme » (une référence indubitablement implicite à une

sensibilité aux héritages français et anglais), la loi visait nécessairement la **viabilité pérenne** des deux sous-systèmes. Pour que les systèmes puissent « coexister » (c'est-à-dire fonctionner côte à côte), ils doivent d'abord « exister », c'est-à-dire qu'ils doivent constituer des *systèmes viables, capables de se reproduire, et de perdurer dans le temps*.

Le choix du législateur en 1998 exprimait sa volonté de voir le pays garder les deux systèmes, chacun avec ses traits distinctifs. Le législateur n'a pas dit que les systèmes peuvent être fusionnés, ni que le « meilleur » devait prospérer. Le législateur n'aborde pas la question de savoir si entre les systèmes, ils pouvaient imiter, emprunter, ou opérer des métissages entre les traits d'un système vers l'autre. Mais, il exprime l'idée qu'il y'a quelque chose de distinctif dans chaque système qu'il ne faudra pas perdre : au risque de perdre une partie de l'héritage national du Cameroun. Pour que les spécificités puissent fleurir, le corps hôte (les sous-systèmes respectifs) doit être *pérenne et capable de se reproduire* dans le temps.

Dans la pratique, la préservation des spécificités entre sous-systèmes éducatifs *s'est présenté sous plusieurs formes* : des écoles différentes, une langue d'enseignement différente, nombre d'années différentes par cycle de formation (bien qu'il soit de plus en plus modifié pour se rapprocher l'un de l'autre), une structure différente des examens de fin de cycle par exemple dans le secondaire anglophone et francophone, un nombre différent de matières étudiées (le lycée pré-universitaire du sous-système anglophone et francophone ont une différence marquée avec un nombre réduit/concentré de matières étudiées, et un nombre élevé/diversifié de matières respectivement), des programmes différents (contenu de cours dispensés) *quoique sous des directives nationales*, des corps étudiants différents (pas de mobilité systématique en cours de cycle entre les classes d'un sous-système à l'autre), et un corps enseignant distinct pour chacun.

Cependant, étant des sous-systèmes éducatifs au sein d'un même pays, un **domaine de convergence** doit impérativement exister entre eux. Dans cette optique, l'approche récente louable a consisté à positionner cette zone de convergence au plus haut niveau possible de l'expression des objectifs du système éducatif. Ainsi, dans le cadre d'une vaste refonte du programme scolaire qui a abouti au nouveau programme d'Education de Base (Maternelle et Primaire) en 2018-2019, le processus a comporté les éléments suivants : **(i)** l'identification des compétences pour le développement national requises dans le plan de développement décennal du pays de l'époque (Document Stratégique pour la Croissance et l'Emploi, 2009-2019) et sa vision à long terme (Émergence en 2035), **(ii)** l'élaboration d'un Socle National des Compétences avec 11 objectifs, dont des compétences disciplinaires et des compétences transversales, et **(iii)** un Document Cadre de Réforme du Curriculum aligné sur les compétences à atteindre (les domaines d'apprentissage, le poids des domaines, les compétences clefs et transversales, et les disciplines étant communs aux deux sous-systèmes). À ce stade, les deux systèmes bifurquent, chacun ayant **(iv)** un système pédagogique qui lui est propre, avec ses méthodes d'apprentissage et d'enseignement, ses outils d'évaluation, ainsi que son matériel didactique. ⁱⁱ

S'il est établi que le législateur Camerounais a mis en place un *schéma clair* devant guider le fonctionnement côte à côte des deux sous-systèmes éducatifs dans le pays (*coexistence, préservation des spécificités, viabilité pérenne*), ce schéma a-t-il en effet été respecté dans la pratique ? Comment se fait-il que, dans la dernière décennie (2010 à 2016), les mémorandums exprimant le mécontentement, les plaintes, les protestations et finalement les grèves en soient venues à caractériser les relations entre presque tous les syndicats d'enseignants du système éducatif Anglophone/Anglo-Saxon (primaire, secondaire, supérieur), et les autorités nationales de l'éducation, précisément sur cette question du respect des spécificités et de la viabilité des deux sous-systèmes ? Situation qui va dégénérer, se muer en contestation politique, et puis glisser vers un conflit armé. Les préceptes fondamentaux de ce schéma de coexistence ont-ils été *effectivement respectés* ? À cet égard, nous examinons la pratique dans trois zones de tension spécifiques - la *formation des enseignants, l'enseignement technique, et le déploiement des enseignants stagiaires*.

Une première observation quant à leur champ d'application est que les principes de *coexistence et de préservation des spécificités* (article 15) s'appliquent aux filières d'enseignement suivantes : « *enseignements maternel, primaire, secondaire général et technique, ainsi qu'à l'enseignement normal* » (article 1.2, Loi d'Orientation sur l'Éducation). Il convient de préciser que dans la terminologie éducative au Cameroun, « *l'enseignement normal* » fait allusion à la formation des enseignants. Autre nuance, si la Loi n° 2001/005 du 16 avril 2001 portant Orientation de l'Enseignement Supérieur (Universitaire) au Cameroun n'énonce pas les mêmes principes suscités, dans la pratique, le Décret n° 93/034 du 19 janvier 1993 portant organisation de l'Université de Buea et le Décret n° 2011/45 du 8 mars 2011 portant organisation de l'Université de Bamenda disposent que lesdites universités sont conçues « dans la tradition anglo-saxonne ». Ceci a étendu *de jure et de facto* une différenciation entre les sous-systèmes au niveau de l'enseignement supérieur, notamment pour ces Universités en ce qui concerne la langue d'enseignement - celle qui est principalement utilisée dans leurs activités. Il convient de noter qu'au cours de la dernière décennie, la « *formation des enseignants* » de l'enseignement secondaire (filiale régie par la loi de 1998 qui énonce la *préservation des spécificités*) a été rattachée à ces deux universités par le biais de leurs Facultés d'Éducation et de leurs Écoles Normales Supérieures.

I.2 Conformité avec la préservation des spécificités : la formation des enseignants

Le premier point de tension sur la préservation des spécificités réside dans la **formation des enseignants**. Le Cameroun forme son personnel enseignant dans trois filières principales pour les deux sous-systèmes : *L'Ecole Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG)* pour les enseignants du primaire, *L'Ecole Normale Supérieure (ENS)* pour les enseignants du secondaire général, et *L'Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique (ENSET)* pour les enseignants du secondaire technique et professionnel. A la suite des mesures prises par le Gouvernement au cours de la décennie 2010, les

établissements de formation des enseignants du secondaire général sont actuellement rattachés aux Universités de Yaoundé, Maroua et *Bamenda*. Les établissements de formation des enseignants du secondaire technique et professionnel sont rattachés aux Universités de Douala, *Bamenda* et *Buea*.

La première question contentieuse qui s'est posée au début de la dernière décennie concernait la **formation des enseignants du niveau secondaire pour les collèges et lycées techniques et professionnels**, notamment aux *Higher Technical Teacher Training Colleges/HTTTC* créés à Bambili (région du Nord-Ouest, rattachée à l'Université de Bamenda) et à Kumba (région du Sud-Ouest, rattachée à l'Université de Buea). En effet, (a) *l'inscription des étudiants*, (b) *la composition du personnel académique*, et (c) *la sélection/nomination de la direction* de ces deux institutions, ont été menées sans aucune différenciation entre les sous-systèmes Anglophones et Francophones (rappelons que l'enseignement technique et professionnel est soumis au principe de la préservation des spécificités). Un aperçu des multiples plaintes qui en ont résulté est fourni dans les notes de fin.ⁱⁱⁱ

En effet, face à une pénurie d'enseignants de *l'enseignement technique et professionnel* (ETP) à l'échelle nationale, le gouvernement a pris la décision de tripler l'offre de formation des enseignants du secondaire filière technique et professionnel, en procédant à la création en 2010 à Bambili (région du NO) et en 2014 à Kumba (région du SO) de deux nouvelles écoles de formation. Auparavant, un seul établissement (à Douala) assurait la formation de ces enseignants. Les deux nouvelles écoles ont été créées dans le Nord-Ouest et le Sud-Ouest et formellement rattachées (intégrés ou rattachées aux Facultés) à des universités de tradition anglo-saxonne, en l'occurrence les Universités de Bamenda et de Buea. Ceci, alors que la demande croissante pour les enseignants de la filière technique et professionnelle se ressentait sur l'ensemble du pays, exposant ces écoles lors des inscriptions, à être fortement sollicités par des candidats formés principalement dans le sous-système éducatif francophone.

En effet, avec la densification de l'offre de formation d'enseignement technique et professionnel par les écoles créées par l'Etat, ce dernier a mis en place de manière inédite, un cycle de formation « combinée » où élèves-instituteurs du *technical and vocational education* du sous-système anglophone, et de *l'enseignement technique et professionnel* du sous-système francophone, se retrouvaient face au même concours d'entrée, dans les mêmes classes, avec les mêmes cours et programmes, le même corps enseignant, et les mêmes diplômes certifiants de fin d'études. En effet, ces institutions sont devenues à la fois : *Higher Technical Teacher Training College (HTTC)* et *Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique (ENSET)* – l'une étant la traduction de l'autre.

Les recherches sur l'éducation comparée (développée plus loin dans la 3^e partie de ce Document) et les approches d'harmonisation des programmes scolaires du gouvernement camerounais réaffirment que la *pédagogie*, c'est-à-dire l'art et la pratique de l'enseignement (méthodes d'apprentissage, techniques de formation, outils d'évaluation, matériel

didactique) est différente entre les sous-systèmes Anglophones et Francophones.^{iv} La *formation des enseignants* est au cœur de la *pédagogie*, la méthode par laquelle le « comment » enseigner est transmis aux instituteurs en formation. Donc, la fusion de cette filière pour les deux systèmes paraît comme une violation de la préservation des spécificités.

Tant *l'enseignement technique et professionnel* que la *formation des enseignants (enseignement normal)*, sont assujettis au principe de la préservation des spécificités exigé par les lois en vigueur. On peut observer que même depuis la crise, les inscriptions et la structuration de la formation des enseignants du secondaire général et du secondaire technique/professionnel (ENS/HTTC et ENSET/HTTTC respectivement) ont continué selon le même modèle, sans différenciation entre les troncs Anglophone et Francophone.^v La gestion de la formation des enseignants techniques/professionnels depuis la création des nouveaux établissements en 2010 est-elle conforme aux articles 1.2 et 15 de la Loi d'Orientation de l'Éducation, quant à la préservation des spécificités ? Est-il possible de fusionner l'inscription des étudiants, les programmes et le contenu des cours dispensés, les profils du personnel académiques (leurs sous-systèmes d'origine), et la direction des écoles, des deux systèmes tout en préservant les spécificités du système ? Cela reste *extrêmement douteux*.

En résumé, c'est donc tout le dispositif de fusionner les HTTTCs et ENSETs, en les fondant au sein d'un même établissement où les étudiants destinés à enseigner dans le secondaire technique des sous-systèmes Anglophones et Francophones étudient dans les mêmes classes, avec le même programme scolaire, corps enseignant, et personnel dirigeant qu'il faut revoir, car en un coup, il remet en question la préservation des spécificités dans l'enseignement technique et professionnel et dans l'enseignement normal.

La **formation des enseignants du secondaire général** fournirait l'autre point de discorde sur la préservation des spécificités, et un facteur déclencheur dans les années qui ont directement précédées la crise. L'Université de Bamenda (région du Nord-Ouest, conçu dans la tradition anglo-saxonne) après sa création en 2011, accueillerait le *Higher Teachers Training College* (qui forme les enseignants du secondaire général), une émanation de *l'Ecole Normale Supérieure Annexe de Bambili* qui existait depuis des décennies. L'un des défis qui se posera à l'HTTC/Bambili était celui de **définir la population cible** que cette école était censée servir, à savoir l'admission d'élèves-instituteurs ayant été formés précédemment dans les sous-systèmes anglophone ou francophone. Ces derniers ont en effet constitué une majorité au sein du corps d'étudiants vu les rapports démographiques – tenant compte du fait que le HTTC/ENS a recruté les élèves-instituteurs sans distinction du sous-système dans lequel ils ont été précédemment formés.

Ces élèves-instituteurs sont formés pour aller dispenser des cours dans les *collèges secondaires d'enseignement général* où les sous-systèmes Anglophones et Francophones sont en troncs séparés avec des programmes scolaires, nombre d'années par cycle de scolarisation, examens et certifications, approches pédagogiques, et langues

d'enseignement différents. Dans ce contexte le HTTC (rattaché à une Université de tradition anglo-saxonne, situé dans une région à prédominance anglophone) avec une grande ouverture aux candidats précédemment formés dans le moule du sous-système éducatif francophone se donnait un énorme défi. Celui de produire un enseignant à priori capable (après trois ans de formation BAC+3) de se muer d'un sous-système éducatif (celui de ses études précédentes) à l'autre (celui à priori prédominant dans sa formation d'enseignant), et maîtriser sa pédagogie au point d'y donner des cours.

Etant officiellement rattaché à l'Université de Bamenda (conçu dans la tradition anglo-saxonne), on pourrait supposer que les enseignants étaient préparés pour enseigner dans le sous-système éducatif anglophone (que ce soit dans le NO-SO ou à l'échelle nationale), ce qui serait cohérent avec la demande croissante d'enseignement dans le sous-système éducatif Anglophone partout dans tout le pays, que nous abordons dans la VI^e partie de ce Document. Cependant, le grand nombre d'élèves-instituteurs admis, et du personnel dirigeant/académique formés dans le système éducatif francophone ne pouvait que susciter des interrogations quant à la capacité de cet établissement à préserver un caractère Anglo-Saxon. Il faut noter que lors des vagues de migrations démographiques entre sous-systèmes éducatifs (principalement le passage des locuteurs principaux du français envers le sous-système éducatif anglophone), les écoles ont généralement été prudentes sur le nombre et l'équilibre dans les inscriptions, surtout par souci de ne pas perdre leur caractère.^{vi}

I.3 Conformité avec la préservation des spécificités : l'enseignement technique et professionnel

L'enseignement technique et professionnel (ETP) en soi constituerait également un véritable *facteur déclencheur sous-jacent de la crise*, car cela fait de l'unanimité entre observateurs,^{vii} qu'historiquement cette filière a constitué une illustration d'une situation où la préservation des spécificités n'a pas été respectée. Historiquement, et pendant des décennies, la filière d'enseignement technique et professionnelle du sous-système éducatif anglophone a été éloignée des programmes scolaires, de la structuration des cycles de formation, des méthodes d'évaluation et de examens de certification familiers aux systèmes éducatifs Anglo-Saxons à travers le monde.

Ceci a été opéré avec la suppression par le Gouvernement des examens de certification à l'instar du *City and Guilds*^{viii} et son contenu de formation, du champ de l'enseignement technique et professionnel du sous-système anglophone au Cameroun. Cela signifie que pendant des décennies, les étudiants de l'enseignement technique et professionnel anglophone ont été évalués et ont dû composer les examens du sous-système francophone (*traduits du français vers en anglais*), à savoir les examens du *Certificat d'Aptitude Professionnel (CAP)*, le *Probatoire* et le *Baccalauréat Technique*.

Il s'agit là d'un cas classique de *dépendance* entre sous-systèmes éducatifs ; une situation qui va pleinement à l'encontre de ce qu'entendait le législateur Camerounais quand il énonçait le *principe explicite de la préservation des spécificités* et le *principe implicite de la*

viabilité pérenne des deux sous-systèmes. Pourtant, cette situation anormale perdurera pendant des décennies dans l'enseignement technique et professionnel, une filière pleinement assujettie selon la loi de 1998 à la règle de la préservation des spécificités entre sous-systèmes : dans les méthodes d'évaluation, les certifications et examens, et les outils pédagogiques

En effet, l'enseignement technique et professionnel (ETP) du sous-système anglophone sera rattaché et subordonné à l'ETP du sous-système francophone, et ainsi deviendra incapable de s'épanouir et d'assurer sa survie et son autoreproduction. C'est dans ce contexte de griefs et de mécontentement de longue date autour de l'affaiblissement de l'ETP du sous-système anglophone, que l'implantation des institutions de formation d'enseignants techniques et professionnels dans les régions à prédominance anglophone (avec un grand nombre d'étudiants et d'encadreurs francophones) fournirait l'étincelle inflammable, le point de basculement qui mènera à la confrontation et au conflit.

I.4 Conformité avec la préservation des spécificités : le déploiement des enseignants stagiaires

Un autre point de discordance qui a émergé était autour des déploiements pour les **stages d'enseignement**.^{ix} Il s'agissait notamment de la question de savoir si les élèves-enseignants avec un penchant vers le sous-système éducatif francophone (leur langue officielle principale et ayant fait leurs propres études dans ce sous-système) pouvaient être déployés pour effectuer leurs stages d'enseignement (exercice pratique obligatoire pour compléter leur formation) dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest, et dans ses écoles du sous-système anglophone. Ce point s'avérerait si contentieux qu'il constituerait le fondement d'un mouvement de grève.

Il a été affirmé que les concours d'entrée, la langue de dispensation des cours, et la présentation des mémoires par les élèves-instituteurs aux HTT/TCs ayant été en anglais, cela validait leur aptitude à enseigner dans le sous-système éducatif anglophone.^x Il s'agit d'un point important, mais qui soulève des questions sur les modalités de mise en œuvre de la préservation des spécificités, dans la filière de *l'enseignement normal* (formation des enseignants). Ce point prend tout son importance quand nous prenons en compte que les recherches sur l'éducation comparée (développée plus loin dans la 3^e partie de ce Document) et les approches d'harmonisation des programmes scolaires du gouvernement camerounais réaffirment que la *pédagogie*, c'est-à-dire l'art et la pratique de l'enseignement (méthodes d'apprentissage, techniques de formation, outils d'évaluation, matériel didactique) est différente entre les sous-systèmes Anglophones et Francophones.^{xi} La *formation des enseignants* est au cœur de la *pédagogie*, la méthode par laquelle le « comment » enseigner est transmis aux instituteurs en formation. Une telle fusion de cette filière laisse croire qu'une transformation profonde était en cours. Ces élèves-instituteurs, étaient-ils en train d'être formés pour enseigner dans le secondaire général *du sous-système anglophone*, le secondaire général *du sous-système francophone*, ou les deux ?

De fin 2016 à 2017, le Gouvernement a proposé et mis en œuvre des mesures palliatives à la crise de l'éducation qui se profilait, notamment le recrutement de près de 1000 jeunes Camerounais « bilingues » à déployer dans les écoles confrontées à une pénurie d'enseignants dans les disciplines *scientifiques et techniques*. Les personnes recrutées après cet exercice ont ensuite été nommés (en 2018), dont une grande majorité affectée dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest. Le Ministre de la Fonction Publique a indiqué que 80 % des personnes recrutées étaient originaires (région d'origine) des régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest.^{xiii}

L'exercice de recrutement et l'accent mis sur le « bilinguisme » avaient laissé entendre que l'État recrutait des enseignants qu'il pouvait déployer dans *l'un ou l'autre* des sous-systèmes éducatifs. Le Cameroun est-il maintenant en mesure de former et de déployer des enseignants qui peuvent enseigner *indifféremment* dans ses *deux* sous-systèmes éducatifs, alors que les écoles, les programmes, et la pédagogie des deux sous-systèmes sont différents, et assujettis à une obligation légale de préservation de leurs spécificités ? Si les disciplines scientifiques et techniques peuvent être considérées comme universelles (par rapport aux sciences humaines), il faut se rappeler - comme développé dans la 3^e partie de ce Document - que la *pédagogie*, c'est-à-dire la manière dont l'enseignement et l'apprentissage se déroulent, est différente entre les sous-systèmes. Le Cameroun transmet-il la capacité d'enseigner dans les *deux* sous-systèmes dans le contenu actuel de l'enseignement normal ?

Après l'escalade de la crise, et dans les efforts pour la résoudre, il y a eu une réaffirmation du principe de la préservation des spécificités, qui régit la coexistence des deux sous-systèmes. Le Rapport du Grand Dialogue National de septembre-octobre 2019 a réaffirmé « *la nécessité d'assurer la survie des deux sous-systèmes éducatifs [...] car reconnaissant les qualités positives particulières et les spécificités de chaque sous-système* ». Le Code Général des Collectivités Territoriales Décentralisées (CG-CTD), pour sa part, en énonçant le transfert asymétrique des compétences aux régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest, prévoit que le Statut Spécial desdites régions « *se traduit également par le respect de la particularité du système éducatif anglophone* », et que le *contenu* desdites particularités sera précisé dans un texte particulier ultérieur. (Articles 3.3, 3.4, CG-CTD). La philosophie générale du respect de l'originalité et des particularités de chacun des deux sous-systèmes est maintenue.

Recommandation 1 :

Un processus avec représentation paritaire des sous-systèmes éducatifs anglophone et francophone, devrait développer un instrument réglementaire national portant directives et lignes directrices pour rendre opérationnel le principe de la préservation des spécificités des sous-systèmes éducatifs. Cet instrument devrait aborder tous les domaines de préservation des spécificités (autonomie des méthodes pédagogiques, examens de certification, la formation des enseignants, le corps enseignant, la gestion des écoles, les mouvements entre sous-systèmes). Il devrait couvrir tous les niveaux d'enseignement où

les textes juridiques du Cameroun (Loi d'Orientation de l'Education, Décrets créant les Universités) reconnaissent les spécificités anglo-saxonnes et françaises, à savoir la maternelle, le primaire, le secondaire, le technique et professionnel, la formation des enseignants, et l'enseignement supérieur.

2^{EME} PARTIE. TRAJECTOIRES HISTORIQUES DIVERGENTES, ET INDICES DE DIFFERENCES DANS LE RENDEMENT ENTRE SOUS-SYSTEMES

Cette partie du Document apporte la lumière sur comment la trajectoire historique des deux sous-systèmes éducatifs a divergé au cours de presque 100 ans d'existence au Cameroun (depuis leur introduction dans les années 1920). Elle souligne ensuite quelques domaines dans lesquels les deux sous-systèmes, selon les données et analyses sectorielles des Ministères en charge de l'éducation au Cameroun, montrent des différences perceptibles et objectivement vérifiables, notamment au niveau de leur rendement interne.

II.1 Des trajectoires historiques divergentes

Un bref **aperçu de la trajectoire historique** des deux sous-systèmes montre qu'ils ont présenté des différences au cours de leur introduction et de leur déploiement au Cameroun. Pendant la **période précédant l'indépendance**, des années 1920 à 1960/61 (les périodes d'administration étrangère sous mandat et sous tutelle), les sous-systèmes anglophone et francophone étaient différents notamment au niveau (i) des entités pourvoyeurs de l'éducation, (ii) dans le niveau de dépenses publiques consacrés à l'éducation, et (iii) dans l'offre en matière des établissements scolaires dans les territoires sous administration française et britannique.

Il est bien documenté que dans le *Cameroun sous administration française*, l'État a assumé une plus grande responsabilité dans la création d'écoles (primaires et secondaires). En outre, conformément aux politiques françaises d'après la 2^e guerre mondiale envers ses territoires d'outre-mer (notamment le programme FIDES), les dépenses françaises par habitant pour l'éducation dans le territoire sous son administration, étaient plus élevées que dans la partie sous administration britannique. Dans la partie du Cameroun sous administration britannique, un moindre niveau de dépenses sur ses territoires d'outre-mer (chaque territoire étant censé générer les ressources nécessaires à son administration et à son développement, avec peu de subventions venant du métropole), combiné à l'implication historique des missions religieuses dans l'enseignement, a mené à l'octroi aux *confessions religieuses* (Baptistes, Protestantes, Catholiques) des autorisations officielles pour créer et gérer les principales écoles, parallèlement à un système d'écoles dérisoirement financées par les autorités traditionnelles indigènes (*Native Authorities*). L'administration conjointe du territoire avec la région orientale du Nigeria signifiait également que certains établissements scolaires n'étaient pas implantés sur le territoire, les étudiants devant poursuivre leurs études plus avancées au Nigeria. ^{xiii}

Ainsi, à l'**indépendance**, les sous-systèmes éducatifs francophone et anglophone, implantés essentiellement dans les territoires correspondants (et maintenant réunifiés), présentaient des différences considérables. Une mission de planification de l'UNESCO, de septembre à décembre 1963, chargée en partie de conseiller sur les mesures (expérimentales) visant à harmoniser ou à mettre en commun les systèmes éducatifs du Cameroun oriental (francophone) et du Cameroun occidental (anglophone), a fait les observations suivantes :

Dans l'état actuel des choses, le système d'enseignement diffère profondément au Cameroun oriental et au Cameroun occidental. Le premier pratique le système français (centralisation rigoureuse sanctionnée par le baccalauréat, prépondérance de l'enseignement officiel [écoles publiques de l'Etat], cours d'une durée de 60 minutes). Le second pratique le système britannique, avec les habitudes anglaises d'auto-discipline, d'atmosphère de confiance et de conscience, avec des cours de 40 minutes, et avec la prépondérance incontestable d'établissements privés. Chacune des deux parties de la République fédérale est évidemment attaché à la forme d'enseignement passée dans ses habitudes. L'opinion publique désire de part et d'autre le maintien de ses coutumes [...] De longues discussions ont eu lieu au sein de la commission sur les mérites comparés des systèmes d'éducation anglais et français, les uns estimant que les horaires français sont trop chargés et les obligations trop rigides, surtout dans les classes terminales où l'élève devrait avoir la possibilité de s'initier au travail personnel, les autres jugeant par contre que le système anglais d'options risque de priver l'élève de cette « culture générale », but idéal de l'enseignement du type français. ^{xiv}

Au cours de la **décennie qui a suivi la réunification** (les années 1960 au début des années 1970), les systèmes éducatifs anglophones et francophones continueront à présenter des différences. Écrivant à la fin des années 1970, deux chercheurs sur l'évolution de l'enseignement dans la partie précédemment administrée par la Grande-Bretagne (actuellement les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest) ont observé un certain nombre de différences persistantes entre les sous-systèmes éducatifs, ainsi :

[Au Cameroun Occidental], le système éducatif mis en place dès l'époque coloniale est celui qui a fonctionné jusqu'en 1972 après avoir subi quelques ajustements. Il est d'inspiration libérale. Rien à voir avec la machine éducative mise au point par Jules Ferry [fondateur conceptuel en 1882 de l'école publique républicaine dans la tradition française], lourde, bureaucratique, hypercentralisée, que la France a léguée à ses anciennes colonies. Le système, de ce côté du Mungo, est souple, décentralisé, pragmatique. Il ne prétend pas enfermer l'enseignant dans un carcan de textes rigides, appliqués souvent sans discernement par une hiérarchie généralement tatillonne. Si le système d'enseignement francophone, en ligotant les enseignants, donne un enseignement généralement médiocre, le système anglophone peut donner un enseignement franchement mauvais ou excellent. Il fait confiance aux enseignants et leur laisse l'initiative pédagogique. ^{xv}

Au cours de la **décennie 1980**, le *rappel le plus significatif des divergences entre les sous-systèmes éducatifs anglophones et francophones* a été une tentative (abandonnée) de réforme des examens certifiants de l'enseignement secondaire anglophone, le *General Certificate of Education (G.C.E)*, qui sanctionne respectivement cinq ans (*Ordinary Level*)

et sept ans (*Advanced Level*) d'enseignement secondaire. Proposée en septembre 1983, la réforme (et la controverse qu'elle a suscitée) visait essentiellement à transformer le G.C.E en un format de « *Group Certificate* », dont l'implication pratique aurait été d'ajouter trois matières *obligatoires* (l'anglais, le français, et les notions de mathématiques - toutes évaluées à un niveau légèrement inférieur à celui de la fin du secondaire) à tous les candidats du sous-système anglophone. Et valider toutes ces matières obligatoires devait être requise pour décrocher le certificat marquant la fin des études secondaires, prérequis pour l'accès à l'université.

A l'époque où il n'y avait qu'une seule université (Yaoundé) et des instituts universitaires rattachés, et avant la création des universités « conçues selon la tradition anglo-saxonne » pour citer les décrets Présidentiels qui les ont créés (à partir de 1993), la réforme a été proposée comme nécessaire pour améliorer les chances d'admission et les performances universitaires des étudiants issus du sous-système anglophone. Cependant, son introduction a mis en lumière la structure fondamentalement différente du poids des cours en fin de cycle secondaire, au niveau du lycée : le système anglophone permettait aux élèves de choisir un nombre plus restreint de matières en vue d'une spécialisation pré-universitaire, tandis que le système francophone exigeait aux élèves de suivre un plus grand nombre de matières - et la réforme voulait pencher les élèves du sous-système anglophone vers la structure du sous-système francophone. La réforme a été très mal reçue par des parties de la population anglophone, ce qui a donné lieu à une grève des étudiants anglophones de l'Université de Yaoundé. Il a fallu une intervention au sommet de l'Etat pour l'apaiser - et la réforme a été abandonnée. ^{xvi}

II.2 Des différences dans le rendement interne entre sous-systèmes éducatifs

En ce qui concerne les **indices de différences dans le rendement**, il existe des preuves documentées par les Ministères sectoriels en charge de l'éducation au Cameroun, de *différences dans le rendement interne et les performances des apprenants entre les sous-systèmes éducatifs francophone et anglophone*. Etant souvent similaire aux différences observées entre les systèmes éducatifs francophones et anglophones dans d'autres pays d'Afrique et au-delà, ces différences ont été constatées au cours des deux dernières décennies, notamment dans **(i)** le *taux de survie en scolarisation et de rétention scolaire*, c'est-à-dire le nombre d'élèves qui restent à l'école et n'abandonnent pas au cours d'un cycle donné (école primaire, 1^{er} cycle du secondaire, 2^e cycle du secondaire), **(ii)** le *taux de redoublement des classes*, et **(iii)** le *taux général de promotion en classe supérieure*. Afin de présenter ces données de la manière la plus objective possible, elles sont citées ci-dessous in extenso à partir de leur source originale, et avec un minimum de commentaires. Les sources sont toutes des évaluations détaillées réalisées et les rapports annuels **produits par les Ministères sectoriels camerounais en charge de l'éducation**. (Nos éventuels commentaires éditoriaux sont signalés dans une couleur distincte).

A. Taux de survie en scolarisation : la rétention scolaire par rapport aux abandons (dans un cycle donné) comme indicateur du rendement interne du sous-système éducatif

Source : Ministère de l'Éducation Nationale du Cameroun, *Rapport d'état du système éducatif national du Cameroun*, 19 décembre 2003 (pages 209, 46).

En 2002-03, environ 94 % des enfants en âge d'entrer en SIL (dans le sous-système francophone) et en Class 1 (dans le sous-système anglophone) ont accès à l'enseignement primaire, mais seulement 57 % des enfants en âge d'entrer au CM2 atteignent effectivement cette classe, contre environ 75 % pour la Class 6, dans le sous-système anglophone. **Le système camerounais est donc caractérisé par un bon accès à l'école, mais un faible achèvement du cycle primaire, notamment dans le sous-système francophone.** [...] La rétention en cours de cycle primaire est largement supérieure dans le sous-système anglophone. Si l'on se limite aux six premières années d'études, le taux de survie (proportion des entrants en première année qui atteignent au moins la sixième année d'études) est estimé à 59 % dans le sous-système francophone, contre 80 % dans le sous-système anglophone ; la différence est donc tout à fait saisissante. [...]

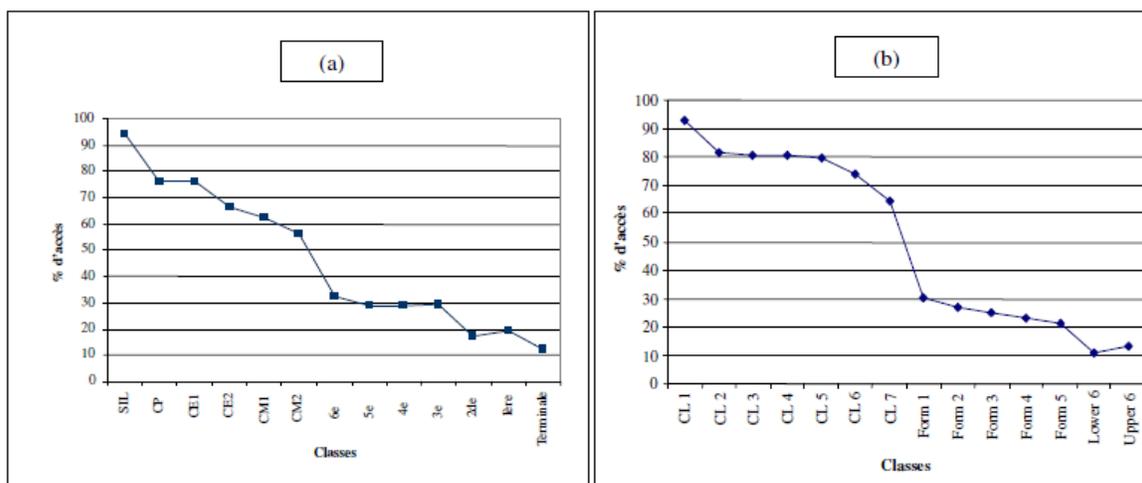
Le pourcentage de la classe d'âge qui atteint la fin des études secondaires est approximativement le même dans les deux sous-systèmes (respectivement 12 et 13,5 % dans les sous-systèmes francophone et anglophone), mais alors que 57 % de la sélection depuis l'accès en première année d'études trouve sa source par les abandons en cours de cycle (dysfonctionnements du système) dans le sous-système francophone, le chiffre correspondant est seulement de 43 % dans le sous-système anglophone. **La structure de régulation des flux apparaît donc globalement plus performante dans le sous-système anglophone.**

Tableau 2.6 : Les profils de scolarisation dans les deux sous-systèmes, année 2002-03

Sous-système francophone					Sous-système anglophone				
Classes	Élèves	% / pop.	% survie *	Profil ZZ*	Classes	Élèves	% / pop.	% survie *	Profil ZZ *
SIL	365 186	94,6	100	94,6	CL 1	88 392	92,9	100	92,9
CP	293 130	79,6	80,5	76,2	CL 2	77 452	85,2	87,8	81,6
CE1	284 999	79,8	80,5	76,1	CL 3	74 575	84,4	86,9	80,7
CE2	236 643	68,7	70,2	66,4	CL 4	72 838	85,3	86,8	80,7
CM1	212 801	64,0	66,0	62,4	CL 5	70 460	85,5	85,7	79,6
CM2	182 968	57,3	59,3	56,1	CL 6	64 029	80,8	79,8	74,1
6 ^e	104 037	33,6	34,2	32,4	CL 7	52 666	69,0	69,2	64,3
5 ^e	82 791	27,7	30,6	28,9	Form 1	24 312	32,9	32,8	30,5
4 ^e	79 679	27,6	30,6	28,9	Form 2	19 916	27,7	29,0	27,0
3 ^e	75 312	27,1	31,0	29,3	Form 3	17 749	25,6	27,2	25,3
2 ^{de}	42 127	15,7	18,5	17,5	Form 4	14 829	22,1	25,0	23,2
1 ^{ère}	42 866	16,5	20,3	19,2	Form 5	12 858	19,8	23,2	21,5
Terminale	23 965	9,5	12,7	12,0	Lower 6	7 176	11,4	11,9	11,1
					Upper 6	7 432	12,3	14,5	13,5

* Méthode pseudo-longitudinale.

Graphique 2.4 : Profil de scolarisation pseudo-longitudinal dans le sous-système francophone (a) et dans le sous-système anglophone (b), 2002-03



B. Taux de redoublement des classes comme indicateur du rendement interne du sous-système éducatif

Source : Ministère de l'Éducation Nationale du Cameroun, [Rapport d'état du système éducatif national du Cameroun](#), 19 décembre 2003 (pages 45, 209).

[La] fréquence des redoublements (25,8 % dans le primaire, 15,3 % dans le premier cycle secondaire et 26,2 % dans le deuxième cycle) est particulièrement marquée dans le sous-système francophone (28 % dans le primaire, contre 17 % dans le sous-système

anglophone). Cela révèle, nous l'avons vu, une différence fondamentale de conception de l'apprentissage et du contrôle des connaissances entre les cultures anglo-saxonne et latine. Cette différence se retrouve d'ailleurs entre les pays francophones et anglophones d'Afrique subsaharienne. Dans la mesure où (i) l'efficacité des redoublements sur la qualité des apprentissages n'est pas du tout prouvée ; (ii) ils ont un effet dissuasif sur la rétention en cours de cycle, en particulier dans les populations où la demande est fragile (filles, ruraux, pauvres, etc.); et (iii) ils ont également pour conséquence un gaspillage de ressources puisqu'il faut financer plusieurs fois la même année scolaire pour un enfant, il semble important de mettre en place des mesures visant à réduire ce phénomène.

Source : Cameroun, Commission Technique d'Élaboration de la Stratégie Sectorielle de l'Éducation, *Document de Stratégie Sectorielle de l'Éducation*, 2005 (page 53).

Le problème des redoublements dans le système éducatif camerounais : Le système éducatif camerounais connaît un sérieux problème de redoublements, ainsi qu'illustré dans le tableau 8 ci-après.

Tableau 8 : Proportion de redoublants (%) par niveau d'études, 1990-2002

	1990-91	1995-96	1997-98	1998-99	1999-00	2000-01	2002-03		
	Cameroun (tout le pays)						Cameroun	Sous-système Francophone	Sous-système Anglophone
Primaire	27,5	25,0	27,5	27,3	27,5	24,8	25,8	28,1	17,4
Secondaire Général (1er cycle)	20,2					24,6	15,3	16,0	12,1
Secondaire Général (2e Cycle)	27,0					21,8	26,2	27,5	13,0

D'une manière générale, les redoublements sont relativement fréquents au Cameroun.

- Dans le primaire et depuis deux décennies, ils se situent de façon stable autour de 25 % en moyenne.
- Dans le secondaire, la fréquence des redoublements se situe à des niveaux également conséquents, respectivement 15,3 et 26,2 % dans le premier et le second cycle du général en 2002/2003.

On note toutefois une nette différence entre les deux sous-systèmes : le sous-système francophone se caractérise par un taux de redoublement notablement plus élevé que le sous-système anglophone : 11 points de plus pour le primaire, 4 pour le

secondaire premier cycle et 14,5 points pour le secondaire deuxième cycle, soit plus de deux fois plus de redoublants pour ce sous-cycle.

Source : Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun, [Rapport d'Analyse des Données de la Carte Scolaire du MINESEC, Année Scolaire 2009 - 2010](#) (Page 36)

Tableau 14 : Pourcentage de redoublants selon le sexe **par région**

Région	Filles	Garçons	Cameroun (Ensemble)
Adamaoua	17,02	16,18	16,48
Centre	16,23	17,11	16,67
Est	18,99	18,93	18,96
Extrême-Nord	21,06	18,21	18,91
Littoral	20,60	22,30	21,43
Nord	15,60	13,49	14,07
Nord-Ouest	7,20	6,94	7,08
Ouest	16,28	17,77	16,99
Sud	17,60	17,53	17,56
Sud-Ouest	5,61	5,70	5,65
Cameroun	15,10	16,06	15,61

Tableau 15 (extrait) : Taux de redoublement **par sous-système (%)**

Région	Sous-système Francophone	Sous-système Anglophone
Adamaoua	16,85	9,48
Centre	17,07	7,58
Est	19,17	12,70
Extrême-Nord	18,91	17,77
Littoral	22,25	9,26
Nord	14,12	11,40
Nord-Ouest	12,58	6,90
Ouest	17,70	6,73
Sud	17,70	12,46
Sud-Ouest	11,15	5,34
Cameroun	18,36	6,56

Taux de redoublements selon le sexe et le sous-système : Le taux de redoublements selon le sous-système montre que le redoublement est plus accentué dans le sous-système francophone (18,36%) que dans le sous-système anglophone (6,56%) [...] **Tout laisse croire que les élèves sont mieux suivis en zone anglophone.** *Commentaire : Sur le tableau 14, notons que les régions du Littoral et du Centre, les plus performantes du pays sur tous les autres indices du Capital Humain, et les mieux lotis en termes du nombre d'écoles et d'enseignants, ont des taux de redoublement considérablement plus élevés, que les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest. Il convient de noter que si le Sud-Ouest est très performant sur*

les indices nationaux de développement humain et de réduction de la pauvreté (voir les Enquêtes Camerounaises Auprès des Ménages de 2001, 2007 et 2014), la région Nord-Ouest a généralement été peu performante. Ceci porte à croire avec un degré de fiabilité que c'est le système éducatif commun et non d'autres facteurs qui explique les performances similaires des deux régions. Sur le tableau 15, notez les taux différentiels de redoublement de classes entre les sous-systèmes dans les régions du Centre, du Littoral et de l'Ouest, qui sont des zones bien desservies en matière d'éducation.

Source : Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun, [Rapport d'Analyse des Données Statistiques du MINESEC, Année Scolaire 2014 - 2015](#) (page 115).

Taux de redoublement à l'Enseignement Secondaire Général (ESG) anglophone : L'ESG anglophone présente une moyenne nationale de redoublement de 6,65%, soit (6,59%) chez les filles et (6,73%) chez les garçons, ce qui montre que les garçons redoublent ici un peu plus que les filles. Par année d'études, les taux de redoublement oscillent entre 2,35% et 14,91%, soit une amplitude de 12,56%. On les trouve très élevés dans les années d'études où il y a un examen officiel. Il s'agit précisément du Form 5 (14,91%) et de l'Upper-Sixth (7,73%).

Taux de redoublement à l'Enseignement Secondaire Général (ESG) francophone : À l'ESG francophone, le taux de redoublement est de 15,39%, soit 14,97% chez les filles et 15,75% chez les garçons. Ici ce sont encore les garçons qui redoublent légèrement plus que les filles. *Commentaire : Il faut noter, à partir de l'intitulé des sources de données, que les taux de redoublement ont été étudiés sur une période de 25 ans (1990-2015), et que les données les plus récentes (2015) viennent plus de 10 ans après que le Rapport sur le système éducatif de 2003 a alerté sur la crise du redoublement des classes dans le sous-système francophone.*

C. Taux moyens de promotion à la classe supérieure comme indicateur du rendement interne

Source : Ministère de l'enseignement secondaire du Cameroun, [Rapport d'Analyse des Données Statistiques, Année Scolaire 2014 - 2015](#) (page 112 à 113).

Taux de promotion au secondaire général anglophone : En 2014-2015, l'ESG anglophone enregistre, au plan national, un taux de promotion de 89,19%. Cette moyenne est en hausse de 8,66% par rapport à la moyenne de l'année précédente (80,53%) [...] On trouve le meilleur taux de promotion (100%) de Form 4 à Form 5 et de Lower-Sixth sciences à Upper-Sixth sciences et le plus faible taux qui est de 18,97% de Form 5 à Lower-Sixth Sciences.

Taux de promotion du secondaire général francophone : Le taux de promotion national à l'ESG francophone est de 74,31% en 2014-2015. Il est inférieur à celui du sous-

système anglophone de **14,88%**. Par rapport à celui de 2013-2014 (72,72%), il est en hausse de 1,59%.

Recommandation 2 :

Une étude comparée approfondie des spécificités et des particularités des systèmes éducatifs anglophone et francophone au Cameroun, devrait inclure une sous-enquête spécifique sur les causes des différences dans le rendement interne entre ces sous-systèmes, notamment (i) la meilleure survie de la scolarisation (taux de rétention) des élèves *au sein d'un cycle* dans le sous-système anglophone (mais un plus grand nombre d'abandons *entre les cycles* dans ce sous-système), ainsi que (ii) les taux de redoublement plus élevés, et (iii) les taux de promotion en classe supérieure plus faibles dans le sous-système francophone.

Schéma I : STRUCTURE DU SOUS-SYSTEME FRANCOPHONE

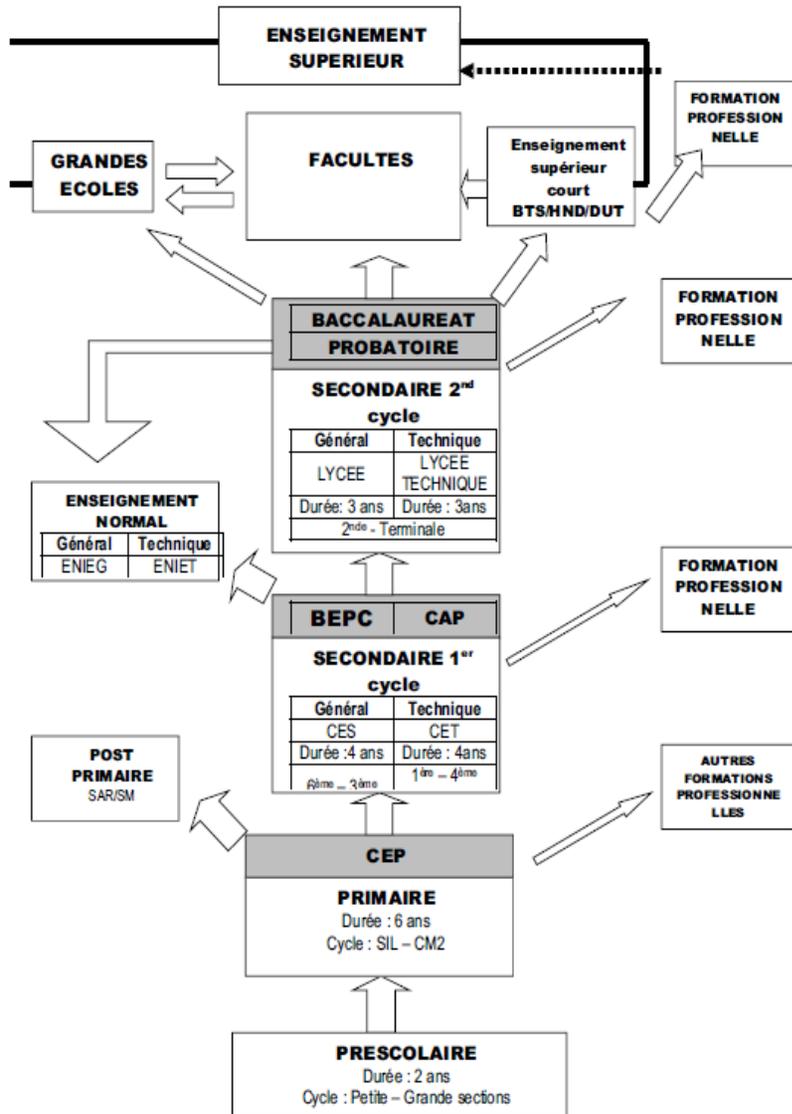
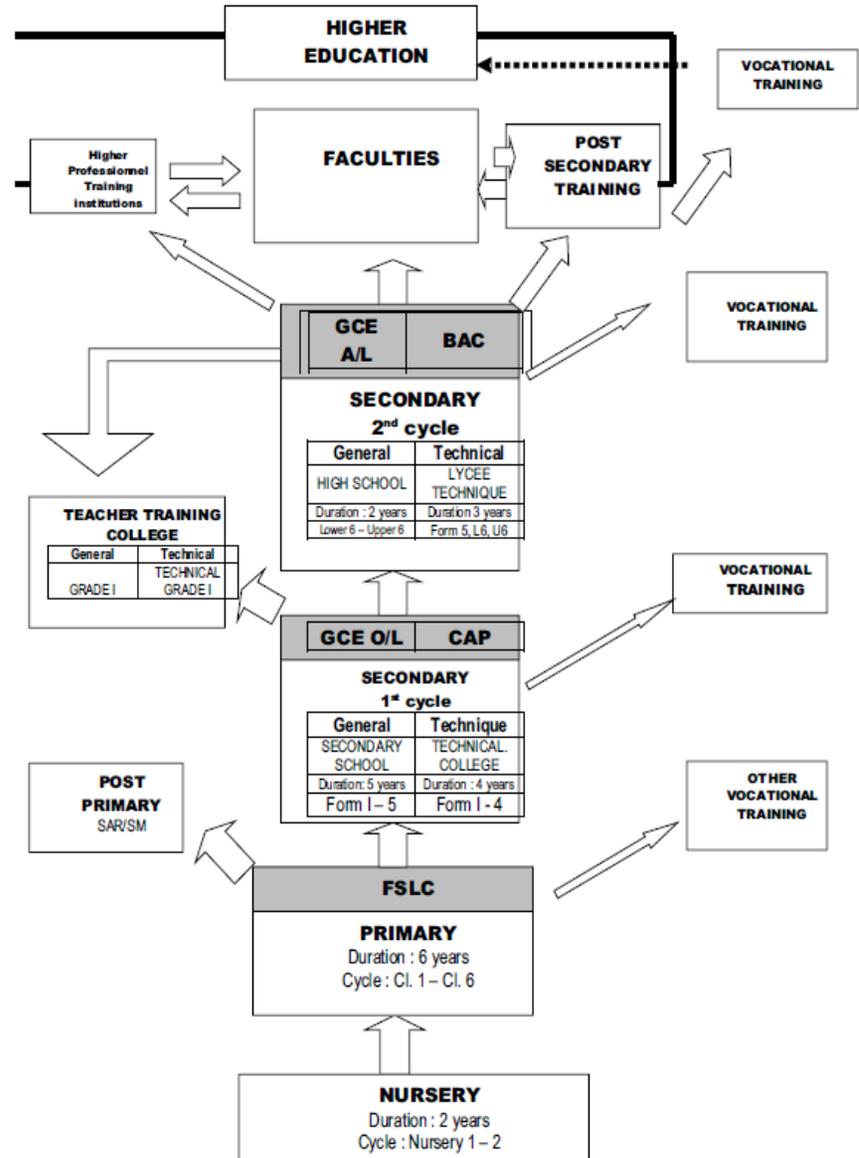


Diagram II : STRUCTURE OF THE ANGLOPHONE SUBSYSTEM



3^{EME} PARTIE. QUELS SONT GLOBALEMENT LES PRINCIPAUX TRAITS DISTINCTIFS DU MODÈLE ÉDUCATIF ANGLO-SAXON/ ANGLOPHONE, ET EN QUOI DIFFÈRE-T-IL DU MODÈLE D'ÉDUCATION FRANÇAIS-CONTINENTAL ?

III.1 Considérations générales

La première partie de ce Document a traité du cadre juridique et de politiques publiques permettant le fonctionnement de deux (sous) systèmes éducatifs au sein d'un même Etat et le degré de conformité/non-conformité à ces normes dans son application. La deuxième partie s'est penché sur les trajectoires et le rendement interne différents des sous-systèmes. La présente partie aborde une question distincte, substantielle et non moins importante : *qu'est-ce qui diffère, au fait, entre les systèmes éducatifs Anglo-Saxons (en anglais) et Francophones (en français) ?* En effet, on peut se demander ce qui différencie l'étude de l'Economie domestique/la Nutrition à l'école primaire, de la Géographie à l'école secondaire ou des Mathématiques à l'université entre les systèmes anglo-saxons et français. La *langue* d'instruction, d'apprentissage ou d'enseignement constitue-t-elle la seule différence ? Ces différences, sont-elles si cruciales et significatives pour que les enseignants/parties prenantes d'un sous-système puissent aller jusqu'à suspendre leurs activités, se mettre en grève, et finir par priver leurs régions d'activité éducatives et même affronter le pire (un conflit) ?

Ce Projet part du principe qu'il s'agit d'une question importante, car pour *respecter les particularités et préserver les spécificités et les atouts particuliers* d'un système éducatif donné, il faut d'abord les connaître. Il n'est pas possible de préserver des atouts qui n'ont pas préalablement été identifiés et isolés. En se basant sur des ressources savantes de la discipline de l'éducation comparée, cette partie du Document répond à l'interrogation sur les traits distinctifs et les caractéristiques fondamentales des systèmes éducatifs anglo-saxons, par rapport aux systèmes éducatifs français (francophones).

Pour résoudre à ses racines le conflit autour des systèmes éducatifs au Cameroun, il faudra une bien meilleure compréhension de la *nature et des différences entre les sous-systèmes éducatifs francophones et anglophones dans le pays*. Bien qu'ils soient gérés par les autorités centrales en charge de l'éducation, et que leurs objectifs fondamentaux découlent d'un cadre commun d'éducation nationale, les prestations (enseignements, évaluation, certification) dans les sous-systèmes éducatifs anglophones et francophones se sont déroulés parallèlement l'un à l'autre (c'est-à-dire qu'ils ont coexisté, et non pas été fusionné). Néanmoins, la planification centrale de l'éducation a insufflé un contenu purement Camerounais dans les deux sous-systèmes. Le traitement différencié, asymétrique proposé pour les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest (*Statut Spécial*) pour faire face à la crise implique « le respect des particularités du système éducatif anglophone », laquelle particularité doit être précisée dans un texte particulier ultérieur (articles 3(3) et 3(4), CG-CTD). Une étude des particularités des sous-systèmes éducatifs

anglophone et francophone au Cameroun devrait nécessairement précéder le texte susmentionné.

N'ayant pas accès à un grand nombre d'études comparées directes analysant les sous-systèmes francophones et anglophones à l'œuvre au Cameroun (ou de comparaisons directes entre systèmes éducatifs francophones et anglophones en Afrique),^{xvii} ce Document s'appuie sur une vaste littérature résultant des recherches qui ont procédé à des comparaisons directes entre la philosophie, les institutions, et la pédagogie éducative des pays Anglo-Saxons (principalement l'Angleterre), et celle de la France. Afin d'identifier ce qui est singulier, différent, et particulier dans chacun des sous-systèmes éducatifs, il est utile pour les parties prenantes camerounaises d'examiner les résultats des recherches comparatives déjà effectuées, sur les systèmes éducatifs Anglo-Saxons et Francophones ailleurs dans le monde. Puisque le Cameroun n'a pas inventé mais a reçu ces systèmes (ainsi que certaines valeurs, cultures et mentalités qui influencent la prestation de l'enseignement, ou la pédagogie), on peut s'attendre à ce que chaque sous-système partage certains traits distinctifs similaires avec les systèmes éducatifs francophones ou anglophones dans d'autres pays, en raison de leurs origines communes.

L'ensemble des recherches desquelles sont tirées l'identification des spécificités des systèmes éducatifs Anglo-Saxons (Anglais) et Français dans ce Document, provient d'une discipline spécialisée de recherche dénommée **l'éducation comparée**. Il s'agit d'une discipline, branche des études sur l'Education (Enseignement et Pédagogie), qui se spécialise dans la comparaison des différences et des similitudes entre divers systèmes d'enseignement formel à travers le monde. Ceci comprend les politiques publiques en matière d'éducation, les fonctions assignées aux écoles et leur gestion, ainsi que l'impact réel qui en résulte sur le milieu scolaire et dans la salle de classe, et sur la philosophie, les objectifs, la culture et les méthodes d'enseignement (la pédagogie). En tant que pays multilingue où deux systèmes éducatifs coexistent, les études d'éducation comparée devraient nécessairement accompagner la **planification et les politiques en matière de langues d'enseignement**, en tant qu'outils indispensables pour une gestion optimale du secteur éducatif.

Etat, société et école : Une observation majeure et cruciale faite dans toutes les études comparées traçant les particularités des systèmes éducatifs Anglo-Saxons et Français, est qu'il existe un *lien très fort entre (a) l'Etat et les valeurs sociétales, culturelles, politiques et économiques plus larges qu'il cherche à prioriser et à faire prévaloir, et (b) la conception finale de l'éducation retenue dans les écoles.*^{xviii} Cela signifie que lorsque des différences majeures et perceptibles sont constatées dans les conceptions de l'enseignement – comme nous le démontrons plus loin entre l'enseignement Anglo-Saxon et Français – leurs origines remontent aux préceptes, valeurs, cultures et traditions qui régissent l'État et la société au sens large au-delà du milieu scolaire et la salle de classe. Par conséquent :

- a. La conception de l'enseignement et de la pédagogie dans un pays ou un contexte donné n'est pas seulement fixé par la prestation de l'enseignement en salle de classe

(l'interaction enseignant-apprenant). L'école et l'éducation reflètent plutôt des valeurs culturelles, sociétales, traditionnelles, économiques et politiques plus larges autour desquelles l'État est ordonné et formé.

- b. Dans un pays ou un contexte donné, l'éducation et l'école sont structurées de manière à socialiser les apprenants à se comporter d'une manière conforme à ce que l'on attend d'eux dans l'État et la société qu'ils devront intégrer une fois *sortis de l'école*. Ainsi, l'école et sa pédagogie reflètent la société dans laquelle ses produits seront par la suite absorbés.^{xix} Contrairement à la *technique d'enseignement* qui se contente d'observer les pratiques en milieu scolaire et en classe, l'étude de la *pédagogie* s'intéresse à ces normes et valeurs culturelles et sociétales plus larges, qui façonnent et influencent ce qui se passe à l'école et en salle de classe.
- c. Par conséquent, dans le récit et le tableau qui suivent, comparant les systèmes éducatifs anglo-saxons et français, nous présentons d'abord ces valeurs sociétales, culturelles, traditionnelles et politico-économiques qui sont fondamentales aux pays qui les abritent, puis leurs manifestations ou implications sur la manière dont l'enseignement est dispensé et sur la structure de la scolarisation.

Comparaison des systèmes éducatifs anglo-saxon et français

Comme l'a fait remarquer le Professeur Robin Alexander, un éminent spécialiste en éducation comparée, au terme d'une étude approfondie de près de dix ans sur la conception de la pédagogie dans les systèmes éducatifs majeurs occidentaux et asiatiques (Royaume-Uni, États-Unis, France, Russie, Inde) :

[D]es cinq pays que j'ai étudiés, les deux dont l'approche se trouve en contraste le plus marqué avec la France sont l'Angleterre et les Etats-Unis. Mais il me semble que les quelque trente-six kilomètres de la Manche qui séparent la France et l'Angleterre sont, du point de vue de l'éducation, une ligne de démarcation beaucoup plus significative que les milliers de kilomètres d'Océan Atlantique qui séparent l'Angleterre et la France des Etats-Unis. L'éducation française, bien qu'absolument distinctive et unique, fait en même temps partie d'une tradition continentale européenne bien définie. L'Angleterre ne fait pas partie de cette tradition, et ceux en France qui évoquent « les Anglo-Saxons » - pour signifier l'ensemble anglo-américain de langue, culture, attitudes et valeurs - sont loin d'avoir tort lorsqu'il s'agit de l'éducation.^{xx}

L'ensemble des recherches sur les différences entre l'éducation Anglo-Saxonne et Française a été mené par des chercheurs d'universités en Angleterre et en France. Dans les deux pays, ils ont passé en revue les politiques publiques en matière d'éducation, mené des entretiens avec des responsables sectoriels de l'éducation et des gestionnaires d'écoles, ainsi que des centaines d'heures d'observation directe en milieu scolaire et dans les salles de classe, tant dans le primaire que dans le secondaire, afin de discerner comment les différences pédagogiques se manifestaient dans la pratique.^{xxi} Certains de ces chercheurs en éducation comparée ont eux-mêmes bénéficié d'une immersion préalable dans les deux systèmes,

c'est-à-dire qu'ils ont effectué une partie de leurs études primaires/secondaires en Angleterre et en France. Les résultats des recherches dans ce domaine ont été publiés par des spécialistes de l'éducation comparée britanniques et français, ce qui permet de *s'affranchir dans une certaine mesure des préjugés pouvant découler d'un penchant pour soit l'approche anglo-saxonne ou l'approche française.*

Les **références bibliographiques complètes** des articles publiés dans des revues spécialisées soumis à une évaluation par les pairs, desquelles sont tirées ces divergences dans l'éducation comparée entre modèles Anglo-Saxons et Français, sont disponibles dans les notes de fin.^{xxii} (*Ce Projet est profondément reconnaissant à l'endroit de certains des spécialistes en éducation comparée susmentionnés – d'Angleterre et de la France – qui ont pris le temps de répondre à nos questions et pour partager leurs œuvres ; nous exprimons notre profonde reconnaissance pour l'intérêt qu'ils portent à la situation au Cameroun*). Une dernière remarque est qu'une grande partie de ces recherches ont été menées dans les années 1990, juste après que l'Angleterre (en 1988) et la France (en 1989) aient entrepris des réformes importantes de leurs systèmes éducatifs. En Angleterre, lesdites réformes visaient à renforcer le contrôle du gouvernement central sur l'éducation, tandis qu'en France, elles visaient à octroyer une plus grande autonomie aux écoles, et à permettre plus de différenciation entre les apprenants. Cependant, en termes d'identification des valeurs culturelles et historiques qui sous-tendent et différencient l'éducation anglo-saxonne de l'éducation française, ces produits de recherche retiennent toute leur validité.

III.2 Comparaison détaillée des traits distinctifs des systèmes Anglo-Saxon et Français : Valeurs fondamentales de société, et conception de l'Éducation

i) Valeurs sur la place des individus par rapport à la communauté, à la société et à l'État

Les **systèmes Anglo-Saxons** (Constitutions, lois, ordonnancement de l'État) ont tendance à mettre plus l'accent sur la recherche du bien-être individuel, les libertés individuelles et les droits des individus (souvent définis comme des domaines dans lesquels l'État ne peut s'immiscer ou doit justifier son intrusion). Ils sont donc construits sur le concept d'une limitation des pouvoirs et des prérogatives de l'État. Une conséquence de cette philosophie est la préférence Anglo-Saxonne pour une politique du « moins d'Etat », c'est-à-dire un champ restreint et limité de domaines dans lesquels le gouvernement central peut exercer des pouvoirs, et une préférence correspondante pour un moindre niveau d'intervention réglementaire par l'Etat. Les systèmes Anglo-Saxons ont également tendance à être érigés sur le principe de l'autonomie des collectivités locales (territoriales), qui conservent des domaines de compétence étendues, et sont moins liées par des décisions prises au niveau central de l'Etat. Du nature assez centrifuge, les systèmes Anglo-Saxons ont tendance à avoir une vision multiculturelle de la citoyenneté, dans laquelle les différences raciales, ethniques et autres traits distinctifs des groupes minoritaires sont reconnus et pris en compte dans le domaine public.

L'accent mis par les Anglo-Saxons sur la recherche du bien-être individuel et des libertés individuelles est à la base de leur approche éducative *basée sur la différenciation* (expliquée plus loin), dans laquelle chaque élève est formé et scolarisé pour atteindre son *meilleur niveau de réussite individuelle possible* en fonction de ses aptitudes personnelles, et qui considère chaque apprenant comme étant différent. Dans les activités pédagogiques, cela explique également l'accent mis sur le travail individuel (*apprentissage individuel*) et le *travail en petits groupes (apprentissage collaboratif)*, au détriment des *enseignements dispensés à la classe tout entière (apprentissage collectif)*.

Les **systèmes d'inspiration française** (Constitutions, lois, ordonnancement de l'État) ont tendance à ne pas mettre autant l'accent sur les droits des individus, mais sur la primauté de l'État et sa responsabilité d'assurer le bien-être collectif. Au lieu du bien-être individuel, ils mettent l'accent sur *le bien-être commun*, qui est assuré par l'État qui jouit de la plénitude des pouvoirs pour y parvenir. La conception est donc celle d'un Etat dit interventionniste, doté des pouvoirs de réglementation étendus. Ces systèmes *ne sont pas* érigés autour des collectivités locales autonomes qui retiennent des compétences étendues sur les affaires les concernant, seules certaines compétences fédératives étant dévolues à une autorité centrale de l'État.^{xxiii} Les systèmes d'inspiration française sont centripètes et reposent sur le principe que les valeurs républicaines (sur lesquelles l'État est fondé), notamment la valeur cardinale de *l'égalité*, sont assurés et protégées par la main « égalisatrice » du décideur au niveau central de l'Etat. Celle-ci constitue la garantie la plus sûre d'un traitement égal pour tous les citoyens.

Un trait distinctif fondateur de la gouvernance française (République et État) est que l'administration de tous ses citoyens à titre égal par une *autorité centrale forte* était (dans la Révolution française et depuis lors) un remède au règne monarchique d'avant la Révolution, marqué par un régime de préférences locales discriminatoires accordées par le Roi aux *autorités* locales ou aux *Églises* locales, dont les injustices ont alimenté la révolution de 1789 ayant donné lieu à la République. La citoyenneté en France est considérée comme unique et singulière, en tant que gage d'égalité : les différences raciales, ethniques, et d'autres traits distinctifs des groupes minoritaires ne sont pas admises dans le domaine public. Tous ces traits distinctifs doivent être intégrés dans une manifestation unique et uniforme de la citoyenneté.

L'accent mis par les valeurs fondatrices françaises sur le bien-être collectif et l'égalité se traduit dans l'enseignement par un système qui *rejette la différenciation entre apprenants* : l'objectif de l'école est d'amener tous les élèves ensemble, à un niveau ou un seuil de connaissances commun prédéfini. D'où la prédominance des *enseignements structurés dispensés à la classe tout entière (apprentissage collectif)* aux dépens de *l'apprentissage individuel ou collaboratif*; les élèves ne doivent pas être traités différemment en tant qu'individus.

ii) **Valeurs sur l'Economie et l'organisation des efforts de productivité économique**

Les **systèmes Anglo-Saxons** ont tendance à mettre davantage l'accent sur l'économie du marché libre et la liberté d'entreprendre comme principes gouvernants et « régulateurs » de l'économie (le concept de la « main invisible » d'Adam Smith, qui fait allusion aux avantages sociaux et au bien-être collectif générés quoiqu'involontairement, par les *individus agissant chacun dans son propre intérêt*). Ils se caractérisent également par une moindre réglementation du marché du travail, permettant aux règles de la liberté contractuelle (de conclure et de résilier des contrats de travail) de prévaloir dans le marché du travail. L'économie du marché libre a aussi tendance à réguler l'accès au marché du travail, en définissant les profils d'emploi, et en fournissant des postes. La valeur actionnariale et boursière (le retour sur investissement pour les actionnaires et propriétaires d'entreprises) sont des préoccupations économiques primordiales. Ils tendent également à mettre davantage l'accent sur les droits de propriété individuelle, à réduire les barrières aux échanges commerciales, et à abaisser les taux de fiscalité. ^{xxiv}

Les **systèmes d'inspiration française** ont tendance à se caractériser par une plus grande intervention de l'État dans l'économie, à la fois en tant qu'acteur du marché et en tant que régulateur. Ils sont marqués par une plus grande réglementation du marché du travail, notamment par une plus grande protection de l'employé dans le contrat de travail, et une plus grande influence des syndicats. Le marché du travail se caractérise par une plus grande implication de l'État, notamment par le recrutement d'une fonction publique pléthorique, déployé dans plusieurs secteurs dont la prestation des services sociaux. Les responsabilités sociales des entreprises sont plus prononcées, celles-ci étant considérées comme des « parties prenantes » dans la réalisation des objectifs de bien-être collectif, et pas seulement comme des actionnaires ou des détenteurs de valeurs qui attendent des retours sur leurs investissements. Ces systèmes tendent à se caractériser par une plus grande réglementation du commerce, ainsi que des charges fiscales plus importantes pour financer le niveau d'intervention plus élevé de l'État dans la fourniture de biens et de services.

iii) **L'Éducation : origines, philosophie, autorités responsables pour la création et la gestion d'écoles**

En **Angleterre**, historiquement, l'offre d'enseignement (primaire, secondaire) à grande échelle pour le grand public s'est développée grâce à l'implication significative des Églises (confessions chrétiennes) ainsi que des organisations bénévoles locales. C'est ce qui explique, dans l'ensemble du système éducatif de l'Angleterre – y compris les écoles publiques mises en place par l'État – de l'instruction religieuse et morale comme matière obligatoire. Historiquement, la pédagogie dans l'école publique à l'époque Victorienne (de 1837 à 1901) mettait plus l'accent sur la cultivation des comportements appropriés chez l'apprenant (souvent appelée la dimension *affective*) que sur le développement de ses capacités intellectuelles (souvent appelée la dimension *cognitive*). Ainsi, dans le système Anglo-Saxon, le processus de l'enseignement formel se donne pour responsabilité de

façonner l'apprenant à adopter des normes de comportement considérées conformes à la moralité, et dont il devrait faire preuve à la fois dans *sa vie privée* (au foyer, en famille, dans sa communauté) et dans la *vie publique*.

Dans les systèmes **Anglo-Saxons**, l'enseignement a historiquement été géré par les collectivités locales (en Angleterre) ou par des niveaux infranationaux du gouvernement (les États de la fédération et les comtés/*counties* aux États-Unis). Il convient toutefois de noter que cette situation a changé au Royaume-Uni en 1988 avec des réformes ayant donné lieu à un contrôle et une supervision beaucoup plus forte sur le système éducatif par le gouvernement central. En Angleterre, le programme scolaire était historiquement diversifié ou hétérogène (entre les régions et parties du pays), et un programme scolaire national homogène n'a été introduit qu'en 1988. En Angleterre, les enseignants sont généralement recrutés par des organes des *collectivités locales* en charge de l'éducation (*Local Education Authority*) et non par un Ministère central de l'Éducation. Le fait qu'historiquement, la gestion de l'éducation a été un domaine dévolu aux collectivités locales explique la présence en Angleterre d'une plus grande variation et hétérogénéité dans les méthodes d'enseignement (pédagogie) *entre les écoles* du pays.

En **France**, la généralisation de l'enseignement formel pour la population a été introduite par les lois *Jules Ferry* de 1882, qui prévoyaient que l'éducation universelle des enfants serait une responsabilité des pouvoirs publics (*fournie par l'État*). Ceci plaçait l'éducation exclusivement dans le *domaine public* (de l'État), et non comme une responsabilité partagée avec des organismes religieuses, bénévoles ou communautaires, ce qui l'aurait fait chevaucher avec le *domaine privé*. L'école française était et reste, dans l'idéal de Jules Ferry, une *École Républicaine* - une école de la République, et un instrument de l'État. Les lois Ferry de 1882 prévoyaient également, la laïcité de l'éducation. Ceci est à l'origine du principe de la *laïcité*, qui reste de rigueur dans l'école française jusqu'à nos jours.

Ce principe sert de fondement à l'interdiction de l'instruction religieuse dans les écoles françaises. Ce principe de laïcité scolaire s'explique par un scepticisme plus large, inhérent aux systèmes français (et moins présent dans les systèmes Anglo-Saxons) sur la place de la religion dans l'enseignement, ce dernier étant résolument placée dans le *domaine public*. La religion (bénéficiaire de privilèges privés et discriminatoires accordés par le Roi avant la Révolution française aux églises locales) est considérée comme un particularisme du « domaine privé » (au même titre que le rang social, la race ou l'ethnie) dont l'État français moderne et la République doivent se dissocier.

En **France**, le système éducatif a historiquement été géré de manière centralisée par un Ministère national chargé de l'éducation, et non par les collectivités locales. Les enseignants sont recrutés par le Ministère de l'Éducation Nationale pour l'ensemble du pays, et il a toujours existé un programme scolaire national unique et uniforme dispensé dans toutes les écoles de France. Il en résultait une plus grande homogénéité et moins de variations dans la prestation des enseignements et l'apprentissage dans toutes les écoles de France à un moment donné. Historiquement, et contrairement à l'école

Anglaise/victorienne qui mettait l'accent sur la cultivation des comportements appropriés chez l'apprenant (compétences *affectives*), la pédagogie française mettait l'accent sur l'acquisition de solides compétences intellectuelles *cognitives*, y compris une maîtrise des *disciplines* (s'approprier un fonds de culture et de connaissances dotées de prestige).

iv) **L'École en tant qu'institution : identité, philosophie, objectif, organisation, culture institutionnelle et étendue de ses attributions.**

Si l'on passe de la politique éducative à l'école en tant qu'institution, en **Angleterre et dans les systèmes Anglo-Saxons**, un accent particulier est mis sur l'identité propre de chaque école (en tant qu'établissement distinct). Cela se manifeste par des caractéristiques telles que des tenues scolaires pour les apprenants et des hymnes scolaires distinctes pour chaque école. Il en résulte l'instauration d'un label ou enseigne spécifique à chaque école, ainsi qu'un « *esprit de corps* » qui relie les apprenants et les enseignants à celle-ci. Ces liens s'étendent souvent bien au-delà de la période de scolarité des élèves, par le biais des associations et réseaux d'anciens élèves. L'école Anglaise classique est une « communauté » - un lieu où les apprenants sont censés se connaître et interagir les uns avec les autres (ainsi qu'avec les enseignants et les parents) en classe et en dehors de la classe. Ceci explique la multitude des activités extrascolaires, des clubs et associations en milieu scolaire, ainsi que la prise des repas à l'école. Les écoles Anglo-Saxonnes permettent également une conception pluraliste de la citoyenneté, les identités multiples des élèves (communautés ethniques, religieuses, raciales) pouvant être affichées sans gêne à l'école.

En **Angleterre**, l'éducation civique (à la citoyenneté) était peu développée et n'a été introduite et dispensée systématiquement que récemment (dans les années 1980 et 1990) dans le programme scolaire. En revanche, l'instruction religieuse est obligatoire dans les écoles Anglaises depuis leur création, y compris dans les écoles publiques (appartenant à l'État). Historiquement, les parents ont eu plus de choix quant aux écoles que leurs enfants pouvaient fréquenter en Angleterre. Dans l'école Anglaise, les parents disposent de plus de leviers d'influence sur l'école ; ils interagissent régulièrement avec les enseignants, et les responsables de l'école ressentent le besoin d'être redevables envers les parents des apprenants. En Angleterre, la mission assignée aux écoles par la loi, englobe un ensemble détaillé et complexe d'objectifs *cognitifs* (capacités intellectuelles) et *affectifs* (normes de comportement), à savoir, s'assurer du *développement spirituel, moral, social et culturel* des apprenants, ainsi que leur éducation *personnelle, sociale et sanitaire*. En Angleterre, chaque chef d'établissement scolaire dispose de pouvoirs relativement étendus en ce qui concerne l'affectation des enseignants, les horaires, les méthodes d'enseignement, et les valeurs à rehausser dans l'école.

En **France**, l'accent n'a généralement et historiquement pas été mis sur une « identité » ou un label distinct, et un *esprit de corps propre* à chaque école. Toutes les écoles doivent être essentiellement les mêmes, ce qui est perçue comme une garantie de l'égalité de traitement recherchée pour tous les élèves et apprenants, partout dans tout le pays. Contrairement à l'accent mis par les Anglais sur l'école et le milieu scolaire en tant que « communauté » (un

lieu combinant apprentissage formel et interactions sociales pour les élèves, les apprenants et leurs accompagnateurs), l'école française est un lieu d'apprentissage pour les élèves et d'enseignement pour le personnel, et non pas une communauté. C'est un espace dans le « domaine public », une école de la République, et elle appartient à l'État (et non pas à une collectivité ou communauté locale). Cela limite le nombre et la pertinence des activités sociales, extra-scolaires, ou périscolaires permises dans les écoles. L'école Française est républicaine, elle est donc un vecteur et une pépinière de cohésion nationale et d'intégration dans une seule et unique identité nationale. L'expression de toutes les autres identités intermédiaires (communautaires, ethniques, religieuses, raciales) est inacceptable à l'école car elles sont réservées au *domaine privé*, hors de l'école.

En **France**, l'éducation civique (à la citoyenneté) a été historiquement très développée et accordée une grande priorité. En revanche, l'instruction religieuse est interdite dans les écoles publiques (de l'État), en application du principe de *laïcité énoncé par les lois Jules Ferry*. Le choix de l'école pour leurs enfants par les parents est limité, en raison de la délimitation des zones résidentielles de desserte des écoles (*la carte scolaire*). L'école française est un instrument de l'État pour dispenser l'enseignement, qui est un *bien public*. Par conséquent, permettre une influence des parents sur les écoles reviendrait à introduire des particularismes du *domaine privé* dans l'école. Ainsi, les leviers d'influence des parents sur les écoles, et la redevabilité des responsables d'écoles envers eux, sont limités. La mission assignée aux écoles Françaises s'étend sur un nombre limité (et ciblé) d'objectifs : développer les connaissances académiques des apprenants, afin de les préparer à devenir de bons citoyens à l'avenir. Surtout, *c'est aux parents qu'il incombe de répondre aux besoins moraux, sociaux, spirituels et émotionnels des enfants* (questions relevant du domaine privé) et non pas à l'école, donc ceux-ci ne font pas partie des missions de l'école. En France, le responsable de chaque établissement scolaire exerce relativement moins de pouvoirs, puisque les enseignants rendent compte au Ministère central (par l'intermédiaire des Inspecteurs de l'Éducation).

v) **L'Enseignant : sa fonction et son rôle dans le processus éducatif.**

En **Angleterre**, l'enseignant est recruté par l'école ou par l'organe de la collectivité locale en charge de l'éducation (*Local Education Authority*) et est donc redevable envers celui-ci. L'enseignant est censé interagir avec les parents des apprenants. En fait, les enseignants sont officiellement redevables envers les parents d'élèves quant aux performances de leurs enfants à l'école. Les enseignants Anglais ont tendance à assumer la responsabilité pour l'épanouissement *social et personnel* de l'enfant (en plus de ses progrès *scolaires*), ce qui élargit les responsabilités de l'enseignant. Découlant des objectifs assignés au processus éducatif, l'enseignant se soucie de « l'enfant dans son ensemble », ce qui implique le suivi du progrès moral, émotionnel et comportemental de l'élève à l'intérieur et à l'extérieur de la classe, tant qu'il est dans le milieu scolaire. Les observations directes en salle de classe ont confirmé qu'en Angleterre, la relation enseignant-élève était marquée par une approche plus informelle et plus personnelle. L'enseignant avait tendance à tisser une relation individuelle avec chaque apprenant, les abordant chacun comme un individu différent.

Entre les enseignants d'un même établissement scolaire en Angleterre existait une approche collaborative (la résolution en commun des difficultés rencontrées), perceptible par exemple à travers l'existence et l'utilisation des salles des professeurs.

En **France**, l'enseignant est recruté par le Ministère central de l'Education, qui supervise et évalue son travail par l'intermédiaire de l'Inspecteur de l'Education et de l'Académie. Les enseignants ont moins d'interactions, et maintiennent une certaine distance envers les parents des élèves. Car laisser une influence parentale peser sur leur travail, constituerait une interférence avec les prérogatives de l'État sur le processus éducatif. Les enseignants sont redevables à l'État à travers ses processus d'évaluation de l'atteinte des objectifs académiques ; la redevabilité envers les parents des élèves est limitée. En France, la responsabilité de l'enseignant est limitée et ciblée sur l'objectif de permettre à l'élève d'acquérir le niveau de *compétences académiques et cognitives* ainsi que *l'éducation civique* requis pour sa classe.

En **France**, le rôle principal de l'enseignant est de dispenser des connaissances à l'élève ou à l'étudiant, et pas au-delà. Les problèmes de moralité, émotionnels et comportementaux des élèves sont transférés aux Assistants Sociaux mis à la disposition de l'école, et ne sont pas traités par l'enseignant. La salle de classe française est marquée par des relations plus formelles entre l'enseignant et l'élève. Les enseignants entretiennent une relation humaine plus froide, et un environnement plus formel en salle de classe. Il n'est pas attendu des enseignants qu'ils interagissent avec les élèves à titre individuel – cela étant expliqué par le souci de ne pas discriminer ou différencier entre les élèves, qui provient de la valeur fondamentale française de *l'égalité* républicaine. Au sein d'une école donnée, les enseignants français travaillent individuellement : les salles des professeurs et leurs discussions sont le plus souvent absentes des écoles françaises.

vi) **La Pédagogie : la méthode, la conception, et la pratique de l'enseignement en classe**

En **Angleterre** et dans les systèmes **Anglo-Saxons**, l'objectif principal de l'enseignant est d'amener chaque élève à atteindre son *meilleur niveau de réussite individuelle possible, en fonction des aptitudes personnelles de l'élève*. Les recherches en éducation comparée montrent que cet objectif d'enseignement qui prédomine dans la pédagogie Anglo-Saxonne découle, et est une traduction pratique, de la valeur fondamentale axée sur la recherche du *bien-être individuel*. Dans les enseignements réels en salle de classe, cela se traduit par ce qui a été défini comme l'approche *pédagogique différenciée*.

Cela signifie que l'enseignant assigne les tâches différemment aux élèves, et rythme le passage d'une tâche à l'autre, en tenant compte de la capacité et de la rapidité d'apprentissage individuelle des élèves, qui varient d'un élève à un autre. La pédagogie en Angleterre s'est également basée sur l'approche dite *développementale* (qui consiste à faire avancer les connaissances au rythme de compréhension naturel des apprenants, sans tenter de le surpasser) ainsi que sur *l'apprentissage par la facilitation* (réduction du « leadership »

et du dirigisme de l'enseignant en classe). La pédagogie anglo-saxonne tend à mettre l'accent sur le travail effectué par les apprenants individuellement (apprentissage individuel), et sur le travail en groupe en classe (apprentissage collaboratif), avec moins de cours magistraux en classe entière (apprentissage collectif).^{xxv}

En **Angleterre**, la pratique de la pédagogie différenciée signifie que les élèves sont moins susceptibles d'échouer lors des travaux en classe. Dans leurs évaluations du travail des élèves, les enseignants sont également moins enclins à réprimander les élèves pour n'avoir pas trouvé la bonne réponse. Les défis de la pédagogie différenciée résident toutefois dans le fait que cette approche à l'enseignement personnalisée et moins stricte entraîne souvent plus de distractions en salle de classe, et que les élèves ne parviennent pas à rester disciplinés en salle de classe. Les exigences et les charges multiples de la *pédagogie différenciée* (permettre aux élèves d'apprendre chacun à son rythme) et les objectifs qui leur sont assignés qui s'étendent du *cognitif* à l'*affectif* rendaient les enseignants Anglais souvent frustrés, et ils se mettaient en colère en salle de classe.

En **France**, l'objectif principal de l'enseignant est d'amener tous les élèves de la classe *ensemble, au même niveau ou seuil commun de connaissances*, spécifié par les normes nationales pertinentes, pour leur niveau d'éducation. Les recherches en éducation comparée montrent que cet objectif d'enseignement, inhérent à la pédagogie française, découle de la *valeur fondatrice de la France* sur l'égalité de tous les élèves, apprenants et étudiants. Dans cet environnement pédagogique, la différenciation entre les élèves (pourtant la norme dans la pédagogie Anglaise) est perçue comme moralement inacceptable et contraire à l'idéal républicain d'égalité pour tous. Au contraire, l'enseignement formel doit fournir un processus d'apprentissage identique pour tous les élèves. L'ensemble de la classe est censé apprendre et passer d'une tâche à l'autre ensemble, et non pas différencier le rythme en fonction des capacités d'apprentissage individuelles.

La pédagogie **française** est basée sur une combinaison d'apprentissage comme processus de transmission (où l'enseignant transmet des connaissances), d'apprentissage par initiation culturelle et d'accès à des contenus disciplinaires (où les élèves s'approprient un fonds de culture et de connaissances dotées de prestige), et de mouvements rythmés entre les tâches, dirigés par l'enseignant. La pédagogie dans la salle de classe française met l'accent sur l'apprentissage « collectif », tous les élèves ou étudiants effectuant les mêmes tâches simultanément. La pédagogie non différenciée dans les classes françaises signifie que les élèves échoueront plus souvent dans les travaux de classe.

Les enseignants sont également plus susceptibles de réprimander les élèves qui n'ont pas la bonne réponse, bien qu'ils soient prompts à faire savoir aux élèves qu'il est normal d'échouer, puis de s'améliorer. La menace de redoubler une classe commence très tôt dans les écoles françaises. Les salles de classe françaises se caractérisent par des relations enseignant-élèves plus formelles ; les enseignants exercent un leadership et une direction plus fermes, les cours sont plus structurés et les élèves plus appliqués au travail en cours.

L'ensemble plus limité d'objectifs à atteindre et l'enseignement magistral en classe entière font que les enseignants contrôlent mieux leurs classes et sont moins frustrés.

vii) **L'Élève : son rôle et ses attentes du milieu scolaire**

Pour les élèves et les étudiants en **Angleterre**, l'école est une communauté à laquelle ils appartiennent - où ils apprennent, interagissent avec les autres, se socialisent et tissent des relations de longue durée. Il s'agit d'un environnement complet, dans lequel les origines, le vécu de l'élève en dehors de l'école, leurs expériences et leur situation personnelle, sont valorisés et pris en compte dans le milieu scolaire.

Pour les élèves et les étudiants en **France**, l'école est le lieu où ils vont pour apprendre, et développer des connaissances académiques et des compétences civiques qui leur permettront de réussir leur vie future. Cependant, une distinction est faite entre la sphère *publique* et la sphère *privée*, l'école appartenant à la première. La vie familiale, les réalités et les expériences de l'élève en dehors de l'école ne sont pas pertinentes pour sa scolarité et ne doivent pas être projetées dans le milieu scolaire.

viii) **L'École et la diversité (ethnique, raciale, ou sur base d'autres traits)**

En **Angleterre**, les origines diverses et particulières des élèves sont pertinentes et encouragées à être manifestées en milieu scolaire (par exemple, la langue principale utilisée en famille, les salutations et la culture ethniques ou raciale). Les élèves sont encouragés à se considérer comme faisant partie de leur communauté (culturelle, sociale, géographique), une facette de la citoyenneté multiculturelle. L'école vise à former l'apprenant à être une personne « correcte » au sein de son foyer, de sa famille, de sa communauté, de l'école et de la future société au sens large (pas de distinction entre domaines public et privé).

En **France**, il est inapproprié de prendre en compte les origines ethniques, raciales, ou autres traits de groupe des élèves et d'y prêter attention en milieu scolaire. Les valeurs républicaines d'égalité imposent que ces considérations soient tenues à l'écart de l'école. L'objectif de l'école et de l'éducation républicaine est d'éloigner et de dissocier les apprenants de leur attachement et adhésion aux affiliations de groupe, communautaires, culturelles, religieuses (qui relèvent du domaine privé) ; et d'adopter la rationalité éclairée requise par l'État moderne (distinction entre domaines public et privé).

ix) **La gestion scolaire des apprenants issus de milieux socio-économiques défavorisés ou présentant des défis similaires**

En **Angleterre**, les enseignants considèrent qu'il est approprié de tenir compte des difficultés socio-économiques auxquelles font face certains élèves et de leur accorder une attention spécifique et différente pour sauver leurs études.

En **France**, les enseignants se concentrent sur les difficultés d'apprentissage spécifiques que l'élève peut rencontrer en classe sur les tâches qui lui sont confiées, et cherchent à les surmonter, sans tenir compte de ses difficultés en dehors de l'école, ou de son contexte socio-économique différent.

x) **La transition des études vers le monde du travail**

En **Angleterre**, le recrutement après les études universitaires est largement dicté par le marché du travail et les besoins des employeurs, le recrutement dans les secteurs public et privé passant par le biais d'avis de vacances, de dépôt de candidatures, et d'entretiens individualisés. Les diplômés poursuivent leur recherche d'un emploi à travers un processus de candidature à visage découvert, où les employeurs ont accès à l'identité des candidats et évaluent leurs études, leur expérience et leurs aptitudes.

En **France**, après le cycle des études universitaires de base, l'État joue un rôle important dans la répartition des emplois par le biais *des concours d'entrée* dans les institutions (*grandes écoles*) qui mènent aux diplômés les plus prestigieux et au recrutement dans la fonction publique. Les diplômés des universités françaises expriment leur foi dans le *concours*, comme étant une méthode impartiale et objective qui permet à la méritocratie (lors d'un examen impersonnel où les noms/identités des candidats sont anonymes pour les examinateurs) de réguler l'accès aux emplois les plus prestigieux de l'État. Le recrutement à visage découvert est considéré comme susceptible d'être biaisé.

III.3 TABLEAU : COMPARAISON DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS ANGLO-SAXON ET FRANÇAIS

Non.	CARACTÉRISTIQUES TYPIQUES ANGLO-SAXON	CARACTÉRISTIQUES TYPIQUES DE LA FRANCE (CONTINENTALES)
LES VALEURS SOCIÉTALES, POLITIQUES, CULTURELLES ET ÉCONOMIQUES FONDAMENTALES		
I.	Valeurs sur la place des INDIVIDUS par rapport à la communauté, la société et l'ÉTAT	
1	L'accent est mis sur les libertés individuelles.	L'accent est mis sur la primauté de l'État et sa responsabilité pour assurer le bien-être collectif.
2	L'accent est mis sur la recherche du bien-être individuel	L'accent est mis sur la recherche du bien-être commun
3	L'accent mis sur la limitation des pouvoirs de l'État	L'État dispose de la plénitude de pouvoirs pour réglementer la société

4	Autonomie des collectivités locales, moins assujetties aux décisions centrales	Les valeurs républicaines d'égalité sont assurées par la prise de décisions par les institutions centrales, afin de traiter tous les citoyens de la même manière.
5	La citoyenneté est multiculturelle et diversifiée ; les différences raciales, ethniques, et de groupes minoritaires sont reconnues dans le domaine public.	La citoyenneté est unique et singulière comme <i>gage d'égalité</i> ; les différences ethniques, raciales, et de groupes minoritaires ne sont pas reconnues dans le domaine public. Tous sont intégrés.
6	Politique du « moins d'Etat », moins d'interventions réglementaires par l'Etat	Etat plus interventionniste, doté des pouvoirs de réglementation étendus
II.	Valeurs sur l'ECONOMIE et l'organisation des efforts de productivité économique	
7	Les marchés libres dictent sur l'économie (Adam Smith)	Une plus grande intervention économique de l'État en tant qu'acteur et régulateur
8	Moindre réglementation du marché du travail (liberté contractuelle)	Une plus grande réglementation du marché du travail - protection des employés, influence accrue des syndicats.
9	Les besoins du marché libre et des entreprises privées régulent l'accès au marché du travail	Une plus grande implication de l'État dans l'accès au marché du travail par la fonction publique, pour la prestation de services
10	La valeur actionnariale et boursière est primordiale	Les entreprises sont des parties prenantes dans l'atteinte du bien-être collectif ; responsabilités sociales des entreprises prononcées
11	Accent sur les droits de propriété individuelle, réduction des barrières aux échanges commerciales, et moindre niveau de fiscalité	Plus grande réglementation du commerce, charges fiscales plus importantes, pour financer la prestation des services
LES DIFFÉRENCES QUI EN RÉSULTENT DANS LA CONCEPTION DE L'ÉDUCATION		
III.	L'ÉDUCATION : origines, philosophie, autorités responsables pour la création et la gestion d'écoles	
12	L'offre d'enseignement à grande échelle s'est développée historiquement grâce à l'implication significative des Églises et des organisations bénévoles locales (l'origine de l'instruction	La généralisation de l'enseignement a été introduite par la loi Jules Ferry (1882), qui prévoyait que l'éducation universelle serait <i>publique</i> (dispensé par l'État) et <i>laïque (laïcité)</i> , comme

	religieuse et morale obligatoire même dans les écoles <i>publiques</i>).	principes fondateurs (l'origine de l'interdiction de l'instruction religieuse).
13	Le processus d'enseignement formel assume la responsabilité de façonner les apprenants vers des normes de comportement conformes à la moralité, à respecter dans la vie <i>privée</i> (foyer, famille, communauté) et <i>publique</i> .	Le processus éducatif s'inscrit dans le moule de l'État pour assurer une bonne citoyenneté (dans le domaine <i>public</i>). Ceci transcende d'autres valeurs telles que morales (du domaine <i>privé</i>). L'éducation ne cherche pas à façonner le comportement de l'élève dans sa vie privée.
14	L'éducation est gérée par les collectivités locales (Royaume-Uni), ou par les États fédérés et les comtés (États-Unis) ; au Royaume-Uni jusqu'à la centralisation résultant des réformes de 1988.	L'éducation est gérée de manière centralisée par un Ministère national pour l'ensemble du pays, et non par les collectivités locales. ^{xxvi}
15	Les programmes scolaires sont diversifiés selon les régions, un programme scolaire national standardisé n'ayant été introduit au Royaume-Uni qu'en 1988.	Existence depuis très longtemps d'un programme scolaire national unique et uniforme dispensé dans toutes les écoles de France
16	Les enseignants sont recrutés par les organes des collectivités locales en charge de l'éducation (<i>Local Education Authority</i>)	Les enseignants sont recrutés de manière centralisée par le Ministère de l'Éducation pour l'ensemble du pays
17	Plus de diversité et de variation dans la prestation de l'enseignement et de l'apprentissage entre les écoles dans le pays	La prestation de l'enseignement et de l'apprentissage est plus homogène dans toutes les écoles de la République
18	Accent historique de la pédagogie (l'école publique Victorienne) plus sur la cultivation des comportements appropriés chez l'apprenant (la dimension <i>affective</i>), que sur le développement de ses capacités intellectuelles (la dimension <i>cognitive</i>).	Accent historique de la pédagogie sur l'acquisition de solides compétences intellectuelles <i>cognitives</i> , y compris une maîtrise des <i>disciplines</i> (un fonds de culture et de connaissances dotées de prestige).
IV.	L'ÉCOLE en tant qu'institution : identité, philosophie, objectifs, organisation, culture institutionnelle et étendue de ses attributions	
19	L'accent est mis sur une identité propre à chaque école ; manifestée par des tenues et des hymnes scolaires distincts, créant un label et un « <i>esprit de corps</i> » par école.	Aucune importance accordée à une « identité » ou label distincte, et à un <i>esprit de corps propre</i> à chaque école. Toutes les écoles doivent essentiellement être les mêmes.
20	L'école est une communauté - un lieu où les élèves, le personnel (et les parents) interagissent en classe et en dehors de la classe (activités extra-	L'école est un lieu d'apprentissage pour les élèves, et d'enseignement pour le personnel, et non pas une communauté. C'est un espace dans le domaine

	scolaires, clubs scolaires, repas partagés). Elle appartient à la communauté.	public, une école de la République, qui appartient à l'État. (<i>L'École Républicaine</i> , telle que formulée par Jules Ferry).
21	L'école est communautaire, elle permet une conception locale et pluraliste de la citoyenneté, où d'autres identités (communautaires, origines ethniques et raciales) peuvent être exprimées à l'école comme une manifestation de la diversité.	L'école est républicaine - un vecteur d'intégration de tous et de cohésion nationale. Elle prépare à la citoyenneté fondée sur une seule et unique identité nationale. Toute autre identité intermédiaire (famille, communauté, ethnique, raciale : du <i>domaine privé</i>) est exclue de l'école qui relève du <i>domaine public</i>
22	La mission de l'école est d'assurer l'épanouissement académique, <i>spirituel, moral, social et culturel</i> des apprenants, ainsi que leur éducation <i>personnelle et sanitaire</i> .	La mission de l'école est de développer les connaissances académiques des apprenants et les préparer à devenir de bons citoyens. Les <i>parents</i> doivent répondre aux besoins moraux, spirituels et sociaux des enfants (<i>domaine privé</i>), et non <i>pas l'école</i> . ^{xxvii}
23	L'éducation civique n'a été introduite et développée que plus récemment (années 1980 - 1990) dans l'enseignement formel	L'éducation civique (éducation à la citoyenneté) visant à façonner le comportement du futur citoyen est très développée et a toujours été prioritaire dans l'enseignement formel
24	L'instruction religieuse est <i>obligatoire</i> même dans les écoles publiques (de l'État)	L'instruction religieuse <i>est interdite</i> dans les écoles publiques (de l'État) - principe de <i>laïcité</i> , des lois Jules Ferry.
25	Plus grande marge de manœuvre pour les parents dans le choix des écoles à fréquenter par leurs enfants	La marge de manœuvre dans le choix de l'école est plus restreinte. L'école à fréquenter est définie par le lieu de résidence (<i>carte scolaire</i>).
26	Les parents disposent de plus de leviers d'influence sur l'école ; ils interagissent avec les enseignants ; et l'école doit être redevable envers eux	L'école est un instrument de l'État pour dispenser l'enseignement, un bien <i>public</i> . Permettre l'influence des parents dans les écoles reviendrait à introduire des particularismes du <i>domaine privé</i> dans l'école
27	Le chef de chaque établissement scolaire (directeur) prend des décisions concernant l'affectation des enseignants selon les classes, les horaires, la discipline, les méthodes d'enseignement, la formation continue des enseignants, l'achat des fournitures, les valeurs à rehausser dans l'école, et les relations avec les parents et la communauté.	Les enseignants ne sont pas redevables envers le directeur de l'école, mais au Ministère central de l'Éducation par l'intermédiaire des Inspecteurs d'écoles. Le directeur d'école dispose de pouvoirs limités pour affecter les enseignants selon les classes, et pour définir les méthodes d'enseignement.

V.	L'ENSEIGNANT : sa fonction et son rôle dans le processus éducatif	
28	Les enseignants sont recrutés par l'école ou par l'organe de la collectivité locale en charge de l'éducation (<i>Local Education Authority</i>), et sont redevable envers eux.	Les enseignants sont recrutés par le Ministère et les autorités centrales en charge de l'Éducation, qui supervisent et évaluent leur travail.
29	Les enseignants interagissent de manière plus régulière avec les parents des élèves et des étudiants.	Les enseignants ont moins d'interactions, et gardent une distance envers les parents d'élèves. L'influence parentale serait une immixtion dans les prérogatives de l'État sur l'éducation
30	L'enseignant est officieusement redevable envers les parents des apprenants et des élèves quant aux performances de leurs enfants à l'école	L'enseignant est redevable envers l'État et son processus d'évaluation de l'atteinte des objectifs académiques. La redevabilité envers les parents d'élèves est limitée
31	Les enseignants assument la responsabilité pour l'épanouissement <i>social et personnel</i> de l'enfant (en plus de ses progrès <i>académiques</i>), ce qui élargit les responsabilités de l'enseignant	Les enseignants sont responsables principalement, voire uniquement, de la <i>réussite académique et des compétences cognitives</i> de l'enfant, ce qui rend leurs objectifs d'enseignement très ciblés
32	L'enseignant se soucie de « l'enfant dans son ensemble » et suit son progrès moral, émotionnel et comportemental à l'intérieur et à l'extérieur de la classe, tant qu'il est dans le milieu scolaire	Le rôle principal de l'enseignant est de dispenser des connaissances académiques aux étudiants. Les problèmes de moralité, émotionnels et comportementaux des élèves sont orientés vers les Assistants Sociaux mis à la disposition de l'école, et ne sont pas traités par l'enseignant.
33	Les relations enseignant-élève sont plus informelles et personnelles. L'enseignant tisse une relation individuelle avec chaque apprenant ; aborde chaque apprenant comme un individu différent	Les relations sont strictement formelles entre l'enseignant et l'élève. Des relations plus froides en classe, et un environnement plus formel en salle de classe. L'enseignant ne tisse pas de rapports individuels avec les élèves, par souci de ne pas discriminer ou différencier entre les élèves
34	S'engage dans une approche collaborative avec les autres enseignants de l'école (utilisation des « salles des professeurs » de l'école)	Chaque enseignant travaille individuellement (les « salles des professeurs » et leurs discussions sont pratiquement absentes des écoles françaises)

VI.	La PÉDAGOGIE : la méthode, la conception, et la pratique de l'enseignement en classe	
35	L'objectif principal de l'enseignant est d'amener chaque élève à atteindre son meilleur niveau de réussite individuelle possible, en fonction des aptitudes personnelles de l'élève.	L'objectif principal de l'enseignant est d'amener tous les élèves ensemble, au même niveau commun de connaissances, spécifié par les normes nationales, pour leur classe.
35	L'approche pédagogique différenciée est la norme. L'enseignant assigne les tâches différemment aux élèves, et rythme l'apprentissage des élèves/étudiants, en tenant compte de la capacité et de la rapidité d'apprentissage individuelle des élèves	La différenciation entre les élèves est perçue comme moralement inacceptable et contraire à l'idéal républicain d'égalité pour tous, duquel découle l'objectif de fournir un processus d'apprentissage identique à tous les élèves. La « classe entière » est censée apprendre et progresser ensemble.
36	La pédagogie est basée sur l'approche <i>développementale</i> (faire progresser les tâches au rythme de compréhension des apprenants) et sur <i>l'apprentissage par la facilitation</i> (réduction du dirigisme de l'enseignant en classe).	La pédagogie est basée sur une combinaison de l'apprentissage comme processus de <i>transmission</i> (mené par l'enseignant), et de l'apprentissage <i>par initiation culturelle</i> et d'accès à des contenus disciplinaires, et de mouvements rythmés entre les tâches, dirigés par l'enseignant
37	L'accent est mis sur le travail en petits groupes en classe (collaboratif), et sur les tâches individuelles par les apprenants, avec moins de cours magistraux à la classe tout entière.	L'accent est mis sur l'enseignement magistral « en classe entière », avec tous les élèves/étudiants effectuant les mêmes tâches simultanément.
38	En raison de la pédagogie différenciée, les élèves sont moins susceptibles d'échouer dans les travaux de classe. Les enseignants sont moins susceptibles de réprimander les élèves pour des réponses incorrectes, ou de les qualifier explicitement comme « mauvaises ».	En raison de la pédagogie non-différenciée, les élèves échoueront plus souvent dans les travaux de classe et seront réprimandés par les enseignants pour cela, tout en leur faisant savoir qu'il est normal d'échouer, puis de s'améliorer. La menace de redoubler une classe commence très tôt.
39	L'enseignement personnalisé et moins stricte entraîne plus de distractions, les élèves se livrent à d'autres tâches pendant le travail en groupe, et ne sont pas disciplinés en classe, obligeant l'enseignant à menacer des mesures de sanction.	Les relations formelles, plus strictes entre enseignant et élèves produisent un leadership plus ferme de l'enseignant sur le processus d'apprentissage. L'environnement en classe est plus discipliné et structuré, les élèves étant conscients qu'ils doivent faire preuve de déférence à l'égard de l'enseignant à tout moment.
40	Les enseignants se sentent frustrés et perdent souvent leur calme et le contrôle de la classe en raison des défis de l'apprentissage individualisé	Les enseignants se sentent plus en contrôle de leur salle de classe car les objectifs à atteindre sont plus précis, moins diversifiés et moins frustrants à réaliser.

	(différencié) et du large éventail de leurs tâches (cognitives et affectives)	
VII.	L'ÉLÈVE : son rôle et ses attentes du milieu scolaire	
41	L'école est une communauté à laquelle ils appartiennent : elle leur permet d'apprendre, d'interagir avec les autres, de se socialiser et de construire des relations de longue durée.	L'école est le lieu où ils vont pour apprendre, et développer des connaissances académiques et des compétences civiques qui leur permettront de réussir leur vie future.
42	L'école est un environnement complet, dans lequel les origines, le vécu personnel de l'élève en dehors de l'école, leurs expériences et leur situation personnelle, sont valorisés et pris en compte dans le milieu scolaire.	Une distinction nette existe entre la sphère <i>publique</i> (dans lequel l'école est située) et <i>privée</i> . Le vécu personnel, les expériences de l'élève en dehors de l'école ne sont pas pertinentes pour sa scolarité, et ne doivent pas être projetés dans le milieu scolaire.
VIII.	L'École et la DIVERSITÉ : ethnique, raciale, ou sur base d'autres traits	
43	Les origines diverses et particulières des élèves sont pertinentes et encouragées à être manifestées en milieu scolaire (par exemple, la langue principale utilisée en famille, les salutations et la culture ethnique ou raciale).	Il est inapproprié de prendre en compte les origines ethniques, raciales, ou autres traits de groupe des élèves et d'y prêter attention en milieu scolaire. Les valeurs républicaines d'égalité imposent que ces considérations soient tenues à l'écart de l'école.
44	Les élèves sont encouragés à se considérer comme membres de leur communauté (culturelle, sociale), une facette de la citoyenneté multiculturelle. L'école vise à former l'apprenant à être une personne « correcte » au sein de son foyer, de sa famille, de sa communauté, de l'école <u>et</u> de la future société au sens large (<i>pas de distinction</i> entre domaines public et privé).	L'objectif de l'école et de l'éducation républicaine est d'éloigner et de dissocier les apprenants de leur attachement et adhésion aux affiliations de groupe, communautaires, culturelles, religieuses (qui relèvent du <i>domaine privé</i>) ; et d'adopter la rationalité éclairée requise par l'État moderne (<i>distinction</i> entre domaines public et privé).
IX.	La gestion scolaire des apprenants issus de milieux socio-économiques DÉFAVORISÉS ou présentant des défis similaires	
45	Les enseignants considèrent qu'il est approprié de tenir compte des difficultés socio-économiques auxquelles font face certains élèves et de leur accorder une attention spécifique et différente pour sauver leurs études.	Les enseignants se concentrent sur les difficultés d'apprentissage que l'élève peut rencontrer, et cherchent à les surmonter, sans tenir compte de ses difficultés en dehors de l'école, ou de la situation socio-économique particulière de l'élève.

X.	Transition des études/de l'enseignement au MONDE DU TRAVAIL	
46	Le recrutement après les études universitaires est largement dicté par le marché du travail et les besoins des employeurs. Le recrutement dans les secteurs public et privé se fait par le biais d'avis de vacances, de dépôt de candidatures, et d'entretiens individualisés	Après le cycle des études universitaires de base, l'État joue un rôle important dans la répartition des emplois par le biais <i>des concours d'entrée</i> dans les institutions (<i>grandes écoles</i>) qui mènent aux diplômes les plus prestigieux et au recrutement dans la fonction publique.
47	Les diplômés poursuivent leur recherche d'un emploi à travers un processus de <i>candidature à visage découvert</i> , où les employeurs ont accès à l'identité des candidats et évaluent leurs études, leur expérience et leurs aptitudes.	Les diplômés français ont foi dans le <i>concours</i> (examen impersonnel où les noms/identités des <i>candidats sont anonymes</i> pour les examinateurs) comme méthode impartiale, permettant à la méritocratie de réguler l'accès aux emplois les plus prestigieux de l'État. Le recrutement à visage découvert est considéré comme susceptible d'être biaisé.

La présentation comparée ci-dessus de la manière dont l'éducation et l'enseignement formel diffèrent entre les milieux Anglo-Saxons classiques (l'Angleterre étant l'exemple) et les milieux Francophones classiques (la France étant l'exemple), devrait servir à certaines fins utiles dans le contexte du Cameroun.

Tout d'abord, les observations et les analyses effectuées en comparant ces deux cultures éducatives sont éloignées et distancées du contexte conflictuel et belliqueux actuel du Cameroun, où les désaccords autour des systèmes éducatifs ont en effet contribué à faire provoquer le conflit. Démontrer comment les conceptions de l'enseignement formel ont différé historiquement et contemporanément entre l'Angleterre et la France devrait aider à démontrer *que souligner les différences entre ces systèmes n'est pas porter atteinte à la cohésion du Cameroun*, car les mêmes différences se manifestent ailleurs, y compris entre deux pays européens qui ont en commun beaucoup d'aspects de la civilisation occidentale moderne. (Le Cameroun a cependant le défi particulier de devoir concilier ces deux conceptions de l'éducation au sein du même pays). C'est plutôt le fait de supposer qu'il n'y a rien de différent entre ces systèmes, ou de minimiser lesdites différences, au lieu de *les identifier, les reconnaître, et les concilier*, qui constitue le signal d'une politique éducative contestable et conflictogène.

Deuxièmement, ces études fournissent des points de départ pour des recherches spécifiques au Cameroun afin d'éclairer certaines observations anecdotiques qui ont été faites sur les sous-systèmes éducatifs anglophone et francophone au Cameroun, mais qui attendent d'être validées par des recherches plus approfondies. ^{xxviii} Il existe des preuves irréfutables et un volume considérable des recherches au Cameroun (examinées dans la dernière partie de ce Document) sur les flux migratoires en matière d'éducation, à travers

l'inscription des enfants de parents principalement locuteurs du français dans le sous-système éducatif anglophone au cours des deux dernières décennies - et les diplômés ayant ce parcours sont déjà sur le marché du travail. En les inscrivant dans ce système, l'enseignement en langue anglaise et dans le modèle Anglo-Saxon était perçu comme essentiel pour élargir leurs horizons, leurs opportunités professionnelles et leur progression de carrière. L'anglais étant une exigence incontournable pour réussir une carrière au sein de, et collaborer avec des organisations multinationales régionales, continentales et mondiales, basées au Cameroun ou à l'étranger. Est-il possible qu'en plus de l'anglais comme *langue d'enseignement*, ledit sous-système éducatif *tel qu'examiné ci-dessus*, dans sa pédagogie et sa philosophie, prépare et oriente les étudiants différemment vers le secteur privé et les *activités entrepreneuriales*, alors que les diplômés du sous-système francophone seraient mieux préparés pour, et réussiraient plus dans les *métiers de la fonction publique*, pour la prestation des services publics, par le biais des concours ?

Troisièmement, l'école étant un microcosme et une pépinière pour la société dans son ensemble, ces comparaisons juxtaposées des conceptions Anglo-Saxonnes et Françaises de l'éducation trouvent aussi leur utilité en dehors du cadre restreint du secteur éducatif. Comme l'ont montré les études comparées suscitées entre l'éducation en l'Angleterre et en France (et d'autres pays), les différences constatées dans l'éducation trouvent souvent leurs origines dans des valeurs plus profondes qui régissent le fonctionnement de la société et de l'État, et qui sont répercutés sur le système éducatif. Ainsi, lorsque nous parcourons les différences observées entre les systèmes éducatifs anglophone et francophone, elles *commencent à clarifier certaines différences souvent impalpables, subtiles ou difficiles à pointer du doigt qu'arborent les Camerounais qui sont élevés et formés (au sens de l'enseignement formel) dans l'un ou l'autre sous-système*. Ces différences ont parfois été désignées comme des « mentalités » différentes,^{xxix} ou comme le défi de construire une « culture de synthèse » nationale qui mélange des éléments d'une culture singulièrement camerounaise (traditionnelle et issue de son État moderne) et ceux des héritages Français et Britanniques légués.^{xxx}

L'exercice ci-dessus permet d'identifier certains éléments de ces héritages (Anglo-Saxon, Français) qui doivent être pris en compte avant d'entreprendre ce mélange. Cet exercice de différenciation permet également de mettre en évidence, *qu'entre les systèmes Anglo-Saxon et Francophones, par exemple dans le domaine de l'éducation, la différence ne se résume pas en une question de langue, mais touche à la vision du monde, aux relations entre le citoyen, la communauté, et l'Etat, et aux valeurs et normes socio-économiques, politiques et culturelles qui façonnent chaque mentalité*. Ainsi, ces comparaisons donnent des perspectives importantes sur les différences de mentalité qui peuvent être à l'origine des tensions auxquelles le pays est confronté.

Enfin, il faut noter que si les différences fondamentales et classiques entre les systèmes éducatifs Anglo-Saxon et Français sont importantes pour retracer leurs origines différentes et les divergences qui en résultent dans les choix éducatifs et pédagogiques, il existe néanmoins des évolutions (comparativement et globalement) qui peuvent mener à une

convergence ou à un brassage ou une réception mutuelle de concepts entre eux. Comme indiqué précédemment, même l'Angleterre et la France ont entrepris des réformes dont *l'intention* était vraisemblablement de mettre en œuvre des caractéristiques du système opposé : une plus grande supervision centrale de l'enseignement en Angleterre, et l'octroi d'une plus grande autonomie aux écoles individuelles en France. Le processus de réforme de l'enseignement supérieur de *Bologne* (l'uniformisation de l'enseignement supérieur dans le format Licence-Master-Doctorat) a également eu pour effet de regrouper des cycles disparates d'études universitaires vers un modèle proche de l'enseignement supérieur dans la tradition Anglo-Saxonne. Enfin, certains pays (comme en Afrique du Nord francophone) ont également introduit ces dernières années des réformes visant à rapprocher leurs systèmes éducatifs du modèle anglo-saxon.

Recommandation 3 :

Un groupe de spécialistes en éducation comparée, avec une représentation paritaire d'experts Camerounais en matière d'éducation issu des deux sous-systèmes, avec l'appui d'expertise externe pour relecture et facilitation, devrait mener une étude comparée approfondie des spécificités, particularités et points de convergence des sous-systèmes éducatifs Anglophones et Francophones à l'œuvre *au Cameroun*. L'analyse devrait suivre les normes méthodologiques mondialement reconnues dans la discipline de l'éducation comparée, et identifier les domaines où les sous-systèmes sont marqués par les différences les plus marquées, afin de donner de la matière pour les textes nationaux attendus sur la préservation des spécificités dans le domaine de l'éducation.

4^{EME} PARTIE. LANGUES D'ENSEIGNEMENT ET SYSTEMES EDUCATIFS, FACTEURS DE VULNERABILITE AUX CONFLITS DANS LES ETATS MULTILINGUES : L'EDUCATION, DOMAINE CONFLICTOGENE ESSENTIEL A LA RESOLUTION DE LA CRISE

Dans cette brève Partie du Document, nous nous penchons sur la dynamique du conflit auquel le Cameroun est confronté et le situons dans un questionnement plus large sur comment des divergences autour des politiques éducatives peuvent devenir des moteurs de conflits. L'expérience montre que dans les États officiellement multilingues, diversifiés et pluriels, les systèmes éducatifs en présence et en concurrence peuvent devenir un terrain de bataille pour des clivages au sein de la société au sens plus large. Comme on l'a vu précédemment dans les travaux des spécialistes en *éducation comparée*, l'organisation de l'enseignement est un outil à travers lequel l'ordre gouvernant dans un pays ou un contexte donné projette son influence sur la société. Dans les sociétés multilingues et multiculturelles, les (différents) systèmes éducatifs et d'enseignement sont essentiels à la *création et à la reproduction des identités que les communautés respectives considèrent comme importantes pour l'auto-préservation, l'existence, et la survie du groupe*. Dans ces sociétés, celui qui contrôle l'éducation façonne et moule le comportement des futurs citoyens en matière politique, économique, et sociétale.

Une analyse comparée révèle que dans les États officiellement multilingues, des conflits autour de l'accès aux différents systèmes éducatifs en présence, et sur le droit à être instruit et scolarisé dans une langue spécifique se produisent fréquemment. Dans les *pays officiellement multilingues* tels que **l'Afrique du Sud** (langue d'enseignement dans les universités),^{xxxix} le **Canada** (accès à l'enseignement dans des langues spécifiques, comme en anglais au Québec et en français ailleurs au Canada),^{xxxix} et la **Belgique** (droits des différentes communautés linguistiques de gérer et d'accéder à des écoles dans leurs langues respectives)^{xxxix}, les politiques relatives aux systèmes éducatifs et à la langue d'enseignement constituent des questions hautement sensibles, qui donnent parfois lieu à des incidents tumultueux et des remous sociaux.

En outre, des observateurs avertis des conflits liés aux spécificités régionales et la quête de l'autonomie, tels que le Professeur Alfred Stepan,^{xxxix} éminent politologue américain aujourd'hui décédé, ont noté que les revendications d'autonomie visent à amener sous la compétence dudit groupe « *les domaines clefs indispensables pour la création et la préservation d'une culture qui est propre au groupe, à l'instar du contrôle sur le contenu des programmes scolaires et la gestion de l'éducation* ». ^{xxxix} Les groupes centrifuges en quête d'autonomie considèrent souvent l'éducation comme essentiel à la préservation du groupe en tant que tel, car elle constitue le moyen de reproduire une identité de groupe, et de transmettre ses valeurs d'une génération à l'autre. Il n'est dès lors pas surprenant de constater, en regardant les textes créant des régions à Statut Spécial ou autonomes à travers le monde, que *l'éducation est souvent un domaine de compétence sollicité par, et effectivement dévolue aux autorités régionales à Statut Spécial*. C'est le cas, par exemple, dans les régions à Statut Spécial d'Aceh (en Indonésie), des îles Féroé et du Groenland (au Danemark), des îles Åland (en Finlande), du Bangsamoro (au Philippines), des Açores et de Madère (au Portugal), de la Sicile et de la Vallée d'Aoste (en Italie) et de la Catalogne (en Espagne). ^{xxxix}

Il est également important de noter que des désaccords sur les deux sous-systèmes éducatifs au Cameroun ne sont pas nouveaux, mais constituent plutôt un **phénomène historique de longue date**, qui a commencé dès la réunification des parties du pays précédemment administrées par la France et la Grande-Bretagne, en 1961. Les désaccords ont plutôt été cycliques, apparaissant presque chaque décennie au cours des 60 années depuis la réunification, notamment lorsque des réformes majeures en matière de politiques éducatives ont été tentés ou entrepris. Le tableau ci-dessous présente un résumé de ces antécédents historiques, en citant les sources qui ont documenté lesdits désaccords autour de l'éducation, entre les modèles éducatifs Anglo-Saxon et Français.

IV.1 Incidents cycliques et historiques de contestation autour des politiques éducatives au Cameroun : des années 1960 à nos jours

Dates	Origine et nature des désaccords	Résolution
Début des années 1960	<p>Après la réunification du Cameroun, la première Constitution, centralisatrice et <u>nominalement</u> fédérale, a placé l'Education, malgré son caractère <u>centrifuge</u> en raison des différences entre les systèmes anglophone et francophone, comme une question relevant de la compétence <u>exclusive</u> du gouvernement fédéral, et non des États fédérés. (Articles 5 et 6, Constitution de 1961).</p> <p>Commentaire d'un auteur (en 1979) : « Lors des discussions [à la conférence visant à élaborer les bases de la réunification du Cameroun en 1961 à Foumban] sur l'avenir des deux cultures au sein de la future fédération, apparurent des divergences entre les deux parties. D'entrée de jeu, se dessina dans l'esprit de M. Ahidjo (Cameroun Oriental francophone) l'image de l'unité nationale, 'leitmotiv' au nom duquel sera par la suite neutralisée la culture anglo-saxonne au sein de la fédération. Selon [lui], pour atteindre l'unité nationale, il fallait, 'à partir de plusieurs partis, phénomènes naturels, créer un Etat qui les transcende'. Il fallait donc éviter d'encourager de quelque façon que ce soit les particularismes. Dès lors, l'on comprend aisément pourquoi il insistait pour que l'éducation fit partie <i>des compétences fédérales</i>. Position absolument contraire à celle de son interlocuteur Foncha (Cameroun Occidental anglophone) qui pour sa part préconisait un contrôle complet de l'éducation <i>par les Etats fédérés</i>, à l'exception peut-être d'une Université Fédérale ». ^{xxxvii}</p> <p>Commentaire d'un auteur (en 1978) : "D'autres domaines dans lequel le fédéralisme était important dans l'esprit des ressortissants du Cameroun Occidental (anglophone) était ceux de la langue, de la culture et de l'éducation. [...] Lorsqu'on a appris, au cours de l'été 1962, que le gouvernement fédéral prévoyait de prendre en charge le système d'enseignement secondaire, Foncha [le PM du Cameroun Occidental anglophone] était mécontent et, ayant reçu une lettre d'Ahidjo à ce sujet, procéda en sa qualité de Vice-Président à demander à l'Église Catholique d'ouvrir deux nouvelles écoles secondaires [anglophones], sans en informer le Ministre fédéral de l'Éducation. [...] Ahidjo avait un avis différent de celui de Foncha sur le bilinguisme à l'école primaire et sur l'harmonisation des systèmes éducatifs. ^{xxxviii}</p>	<p>« En utilisant ses doubles attributions comme de Premier Ministre (Etat fédéré du Cameroun Occidental) et de Vice-Président (du gouvernement Fédéral), Foncha a essayé de retarder le passage sous autorité fédérale, du domaine de l'éducation. Cependant, bien que le système d'enseignement secondaire ait passé sous emprise fédérale, les élèves étaient toujours formés pour passer l'examen britannique du General Certificate of Education, et aucune rupture majeure avec le système scolaire britannique n'a été effectuée. » ^{xxxix}</p>
1983	<p>En septembre 1983, une réforme des examens secondaires anglophones, le General Certificate of Education (G.C.E), a été proposée par les autorités nationales comme nécessaire pour améliorer les possibilités pour les étudiants issus du système anglophone d'être admis à l'Université et les grandes écoles et instituts de niveau universitaire, où s'inscrivaient des étudiants des sous-systèmes Anglophone et Francophone sans</p>	<p>La réforme a été accueillie avec hostilité, entraînant une grève des étudiants anglophones de l'Université de Yaoundé, qui a</p>

	distinction, pour suivre le même programme de cours universitaires. Il s'agissait de transformer le G.C.E. en un « Group Certificate » exigeant la validation de trois matières <i>obligatoires</i> additionnelles (anglais résiduel, français et mathématiques) à <u>tous les</u> candidats du sous-système anglophone, comme condition d'être admis à l'université. La réforme aurait rendu les examens de fin d'études secondaires du système anglophone similaire à ceux du système francophone en augmentant le nombre de matières obligatoires, à valider. ^{xi}	nécessité une intervention au plus haut niveau de l'État pour le calmer. La réforme a été mise en veilleuse.
1992-1993 (et plus tard dans les années 1990)	Les principaux syndicats d'enseignants/éducateurs et de parents d'élèves du sous-système anglophone s'engageraient dans une série prolongée d'actions de protestation (marches, manifestations) notamment à Yaoundé et à Bamenda, pour exprimer leur mécontentement face à la gestion des examens du GCE secondaire par le Ministère central de l'Éducation à Yaoundé, et demandant la création d'un <i>GCE Board</i> , organe autonome de gestion des examens du sous-système anglophone. Les examinateurs des copies du GCE du sous-système anglophone refuseraient aussi de se rendre à Yaoundé pour corriger lesdits examens, demandant une décentralisation de cette activité à Buea et à Bamenda. ^{xli} [Note : Après ces incidents tendus, un Forum National sur l'Éducation en 1995 et une Loi d'Orientation de l'Éducation en de 1998, arriveront à calmer la situation, en entérinant le principe de la coexistence de deux sous-systèmes éducatifs en anglais et en français].	Le gouvernement établit des organes de gestion d'examens distincts, le <i>GCE Board</i> et l'Office du Baccalauréat pour l'enseignement secondaire dans les sous-systèmes anglophone et francophone, et accepte la décentralisation de la correction du GCE.
2012 - 2016	Suite à la création de nouvelles écoles normales supérieures d'enseignement <i>techniques</i> de l'État entre 2010 et 2014 (concentrées dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest), leur personnel de direction, la composition du corps enseignant, l'inscription des étudiants, et le contenu des programmes d'études sont mélangés, sans différenciation ni préservation des spécificités entre les sous-systèmes anglophone et francophone. L'enseignement normal formant les instituteurs du secondaire <i>général</i> est également confronté à une dynamique similaire, et la question est posée de savoir si les enseignants stagiaires issus du sous-système francophone peuvent effectuer des stages d'enseignant dans les écoles du sous-système anglophone dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest. ^{xlii}	Les syndicats d'enseignants du sous-système anglophone rédigent des mémorandums de protestation, menacent et commencent des grèves, ce qui a mené à la crise depuis 2016.
2014-2016	Un processus est proposé pour harmoniser/uniformiser les programmes d'études entre toutes les Universités d'État du Cameroun. Les syndicats du personnel académique de deux universités fondées sur le système éducatif anglo-saxon (Buea, Bamenda) s'opposent aux réformes, estimant qu'elles risquent de leur faire perdre leur approche et leur contenu anglo-saxons.	L'objectif du processus de réforme est modifié. Il est résolu que les Universités de Buea et de Bamenda harmoniseront leurs programmes d'études entre elles, uniquement. ^{xliii}

IV.2 Le conflit autour de l'éducation comme facteur déclencheur de la crise, et domaine incontournable pour sa résolution

L'aperçu historique ci-dessus, et les parties précédentes de ce Document qui ont décrit les conceptions et les mentalités substantiellement différentes qui sous-tendent globalement les systèmes éducatifs anglo-saxons et francophones, témoignent du fait que le **secteur de l'éducation (et le conflit autour de celui-ci) est parmi les déclencheurs de la crise**, et devrait être au centre de sa résolution. Nous avons également vu que lorsqu'une crise porte sur le respect des traditions institutionnelles, culturelles et créatrices d'identités, l'éducation est souvent un sujet de discord, étant donné qu'elle forme et inculque aux citoyens une perspective spécifique qui façonne leur vécu dans la société au sens large.

Dans le contexte camerounais, l'éducation s'est avérée être un domaine conflictogène et centrifuge, ce qui s'est manifesté par le fait que l'éducation (sa poursuite ou son boycott) est devenue une cible ou une arme au fur et à mesure que la crise s'est envenimée - par le biais d'ordres de boycott des classes, puis même d'attaques armées contre les établissements scolaires, et contre les apprenants et les enseignants. Il est donc important et impératif que les *choix de politiques en matière d'éducation (préservation des spécificités, approches d'éducation comparée, politiques sur les langues d'enseignement)* soient accordés une importance primordiale, et soient pris en compte dans l'agencement politique et dans le dispositif d'ingénierie constitutionnel ultime, avec pour but de concilier les deux sous-systèmes éducatifs au Cameroun.

Une autre raison pour laquelle le secteur de l'éducation devrait faire l'objet d'une attention particulière dans la résolution de la crise est que **l'éducation constituait l'un des plus importants « atouts » développés au fil des années** par les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest, avant le début de la crise. En ce qui concerne les *indicateurs du secteur de l'éducation*, qui sont une composante importante de l'Indice du Capital Humain (ICH) mesuré par les institutions mondiales de développement, les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest ont toujours affiché de très bonnes performances. Comme l'affirme une étude récente de la Banque Mondiale :

["Au niveau infranational, le Nord-Ouest et le Sud-Ouest [avaient] l'Indice de Capital Humain (ICH) le plus élevé du pays. **[Les personnes interrogées ont déclaré qu'il y avait une admiration générale à travers le pays pour le système éducatif du NO-SO**, ainsi qu'un grand estime pour le sens de discipline qui y prévalait dans les écoles, et les « bonnes mœurs » inculquées à leurs apprenants, une perception qui a incité certains parents francophones à envoyer leurs enfants aux écoles dans le NO-SO [...] Le NO et le SO [avaient] l'Indice de Capital Humain (ICH) le plus élevé du pays, **tiré de leurs bonnes performances sur les indicateurs en matière d'éducation. Le Sud-Ouest était la région la plus performante quant aux notes moyennes des étudiants aux examens, et le nombre d'années de scolarisation par étudiant, tandis que le Nord-Ouest était classé quatrième parmi les 10 régions.** Par conséquent, le Sud-Ouest avait un ICH plus élevé que la capitale économique, Douala, et le Nord-Ouest avait un ICH supérieur à la moyenne nationale. " ^{xliv}

La signification de ces bonnes performances d'avant la crise dans le domaine de l'éducation est que les conséquences du conflit, qui ont été de perturber le système éducatif dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest, de contraindre les apprenants et les étudiants à quitter ces régions, et à la fermeture des écoles, font de ces *chutes dans le secteur de l'éducation un grief considérable qui s'ajoute au sentiment de perte (de biens précieux)* résultant de la crise. Ceci doit être pris en compte en estimant le coût global de la crise, et dans l'approche à sa résolution, car il aggrave les griefs liés à ce secteur. Soulignant l'importance des éléments qui contribuent à la formation des identités, *tels que l'enseignement*, le rapport de la Banque Mondiale susmentionnée observe qu'étant donné l'Indice de Capital Humain relativement élevé des deux régions avant la crise, et *contrairement à la perception selon laquelle la privation socio-économique ou le sous-développement économique était la principale cause de la crise*, les conclusions de leurs recherches indiquent que « la crise du NOSO est avant tout une crise politique – une articulation plus récente de griefs de longue date autour des questions de langue, d'identité et d'autonomie locale ». ^{xlv}

Compte tenu des parties précédentes de ce Document qui ont montré les contestations historiques autour des systèmes éducatifs, et le fait qu'il s'agit d'un domaine de divergence récurrente et substantielle entre les traditions Anglo-Saxonnes et Françaises au Cameroun, il y a un discours public qui prévaut depuis le début de la crise en 2016 (avec les grèves du secteur éducatif comme faits déclencheurs) qu'il faut corriger dans l'urgence. Ledit discours oscille entre incompréhension et consternation sur comment de simples « *revendications corporatistes* » des syndicats d'éducateurs/enseignants (et d'avocats) de la tradition Anglo-Saxonne dans les deux régions, ont pu dégénérer en une crise et un conflit d'une telle ampleur. Ce discours *considère le début de la crise comme de simples revendications syndicales, semblables à toute autre grève de syndicats* (par exemple, pour obtenir une augmentation des salaires et avantages sociaux).

Cependant, à la lumière de l'analyse dans ce Document de Réflexion, nous soutenons que, contrairement aux pressions syndicales classiques pour de meilleures conditions de travail, les questions/exigences exprimées dévoilaient en fait des problèmes systémiques dans la conciliation des deux sous-systèmes éducatifs. Il est essentiel de ne pas sous-estimer le potentiel conflictogène du secteur de l'éducation, et de comprendre que *dans les pays multilingues, le pilotage et la gestion de systèmes éducatifs différents en présence, ainsi que les politiques sur les langues d'enseignement, sont des sujets de controverse systémiques* : l'histoire du Cameroun le confirme, tout comme l'expérience d'autres pays multilingues (de la Belgique au Canada, en passant par l'Afrique du Sud).

Recommandation 4 :

Tous les canaux proposés pour la résolution pacifique de la crise dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest (Stratégie et initiatives de paix du Gouvernement, initiatives de médiation proposées, efforts nationaux de rétablissement de la paix) devraient

explicitement inclure le secteur de *l'éducation et l'enseignement* parmi les domaines substantiels et conflictogènes sur lesquels rapprocher les positions des parties en conflit. Les initiatives en faveur de la paix devraient renforcer la capacité des parties prenantes camerounaises et des parties au conflit à trouver des modèles à long terme de conciliation, de préservation des spécificités, et de coopération dans le secteur de l'éducation.

**5^{EME} PARTIE. SOUS-SYSTÈMES EDUCATIFS ET TERRITORIALITÉ :
TRANSFERT DE COMPETENCES, INTERETS REGIONAUX DES
RÉGIONS DU NO & SO, ET DIMENSIONS NATIONALES DU
SOUS-SYSTEME EDUCATIF ANGLOPHONE**

Le contexte du Cameroun pose un défi supplémentaire qui peut complexifier la conciliation des deux sous-systèmes éducatifs, dans la résolution d'un conflit avec des connotations territoriales marquées (la plus forte pression et contestation sur le sous-système éducatif anglophone provenant des régions principalement anglophones du Nord-Ouest et du Sud-Ouest). Dans un conflit mu par des préoccupations centrifuges marquées émanant des deux régions, une approche classique de transfert de compétences accorderait une marge de manœuvre substantielle et transférerait la responsabilité pour ledit sous-système, *sur une base territoriale*, à ces régions.

Cependant, cette approche doit prendre en compte deux faits découlant des 60 ans de réunification du Cameroun : *premièrement*, l'enseignement dans le modèle Anglo-Saxon a pénétré en dehors du Nord-Ouest et du Sud-Ouest pour atteindre les autres régions du pays, et *deuxièmement*, au cours des deux dernières décennies, comme nous le soulignons dans la dernière partie de ce Document, l'enseignement Anglo-Saxon est désormais recherché par les locuteurs historiques du français (francophones) - initialement en s'inscrivant dans les écoles au Nord-Ouest et du Sud-Ouest, et maintenant dans les grandes agglomérations urbaines à travers le pays. Les tableaux de données ci-dessous présentent succinctement cette situation pour l'année académique 2013/14 - peu avant le début de la crise : **25 %** des élèves de l'Enseignement Secondaire Général Anglophone, et **14 %** des élèves de l'Enseignement Technique et Professionnel Anglophone étaient inscrits dans des écoles en dehors des régions NO-SO.

Le dispositif embryonnaire de transfert asymétrique des compétences pour répondre aux besoins des régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest dans le Code Général des Collectivités Territoriales Décentralisées de 2019, prévoit que le *Statut Spécial de ces régions* implique « le respect des particularités du système éducatif anglophone » (article 3.3). Reflétant une conception *centripète* du domaine de l'éducation qui a commencé dès le dispositif nominale fédéral de 1961 à 1972, le Statut Spécial érigé en 2019 fixe les compétences supplémentaires des Régions du NO-SO en matière d'éducation comme étant de « [participer] à l'élaboration des politiques publiques *nationales* relatives au sous-système éducatif anglophone » (article 328.1).

Dans le cadre du processus de transfert de compétences post-2019, l'éducation est en effet un secteur de compétence « partagé » entre (a) l'État central, et (b) les Régions et Conseils municipaux infranationaux. La *définition des politiques sectorielles de l'éducation en amont et l'adoption des programmes scolaires et des contenus éducatifs sont réservées aux autorités centrales de l'État (qui sont censés le faire pour les deux sous-systèmes, tout en préservant les spécificités de chacun)*, tandis que les Régions et Communes sont chargés en aval, de la création et la gestion des établissements secondaires/lycées, et des écoles maternelles/primaires, ainsi que du recrutement et de la gestion de leur personnel enseignant et d'appui (articles 158 et 271, GC-CTD). Historiquement, les pédagogues anglophones se plaignent du fait que, dans la gestion centralisée des deux sous-systèmes, le système Anglo-Saxon minoritaire n'a souvent pas été sur pied d'égalité, mais a plutôt été lié, dépendant et insuffisamment protégé des influences imprévues en provenance du système Francophone, majoritaire.

Dans ce contexte, et vu les origines historiques incontestées et la prépondérance démographique de l'inscription dans le sous-système éducatif anglophone dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest, de quel poids est-ce que ces deux régions devraient peser dans l'élaboration des politiques publiques en amont, et dans la prestation des enseignements en aval pour le sous-système anglophone ? En d'autres termes, qui porte la voix du sous-système éducatif anglophone dans un contexte national dans lequel les politiques sectorielles de l'éducation, et sa prestation sont en constante évolution, influencées par des conceptions Françaises, Anglo-Saxonnes, Camerounaises, et d'autres conceptions mondiales de l'éducation ? Quel est le degré d'influence approprié que les deux Régions devraient avoir sur ledit sous-système ?

Sous l'impulsion de la demande croissante récente partout dans le pays pour l'anglais comme langue d'enseignement, il est souvent affirmé formellement que les deux sous-systèmes éducatifs du Cameroun sont ouverts à tous les citoyens : ils sont libres de s'inscrire et d'utiliser l'un ou l'autre sous-système. Il s'en suit l'argument qu'aucun sous-système n'est la « chasse gardée » d'une communauté spécifique. Cependant, dans la loi de 2019 sur le transfert des compétences et le Statut Spécial, *le législateur a expressément reconnu un lien ombilical entre les régions du NO et SO et le système éducatif Anglo-Saxon*. Ledit Statut Spécial « se traduit également par le respect des particularités du système éducatif anglophone » (article 3.3).

Il faut également se rappeler que le système éducatif anglophone tel qu'il existe aujourd'hui (et sollicité au niveau national) a été préservé pendant 6 décennies par une communauté numériquement minoritaire, parfois face à une adversité féroce, souvent au prix d'actions de protestation, de grèves et même de pertes de vies. Le fait que les forces de la mondialisation aient suscité un intérêt substantiel à l'échelle nationale pour l'enseignement en anglais au cours des deux dernières décennies ne peut occulter la réalité selon laquelle les locuteurs historiques d'anglais (anglophones) ont conçu, façonné et défendu le système contre vents et marées au fil des ans.

Ce Document de Réflexion recommande qu'une formulation appropriée des prérogatives des Régions du NO et SO sur le système éducatif anglophone devrait être substantielle. Les instances des deux régions devraient être *pleinement impliquées dans l'élaboration du texte particulier devant préciser les particularités du système éducatif anglophone* (article 3.4, CG-CTD), et ledit sous-système éducatif devrait constituer une *question d'intérêt régional* (au sens de la Constitution) pour les deux régions - ce qui leur donnerait le droit de porter des questions le concernant devant le Conseil Constitutionnel, qui règle les différends entre les Régions et les autorités centrales de l'État. Elles devraient avoir le pouvoir de délibérer sur les questions concernant le sous-système éducatif anglophone *de leur propre initiative*.

Elles devraient exercer des compétences spéciales sur la viabilité de l'enseignement Anglo-Saxon *dans les régions du NO et SO*, et influencer son évolution au niveau national, notamment par (i) la capacité de *créer/répartir les écoles* par sous-système dans les deux régions (en assurant une prédominance des établissements du sous-système anglophone) dans le cadre des pouvoirs régionaux de création d'écoles primaires et secondaires, (ii) la capacité de surveiller la *formation des enseignants/l'enseignement normal et pédagogique* en vue de leur déploiement dans les écoles des régions du NO et SO, (iii) d'exercer des pouvoirs *d'avis conforme* pour l'adoption du *programme scolaire national dans le sous-système anglophone*, (iv) et de donner un avis conforme pour l'adoption des *principales politiques éducatives nationales en amont* sur le sous-système éducatif anglophone.

Taux d'adhésion aux sous-systèmes éducatifs : Effectifs inscrits par sous-système et par région (avant la crise)

Source : Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun, *Annuaire Statistique, 2013 - 2014*.

Enseignement Secondaire General (ESG) Anglophone				
Répartition des étudiants de l'ESG anglophone par sexe et région				
Region	Filles	Garçons	Total	%
Adamaoua/ Adamawa	2049	2331	4380	1.11%
Centre/Centre	16506	15043	31549	8.03%
Est/ East	1691	1647	3338	0.85%
Extrême Nord/ Far North	1105	1211	2316	0.59%
Littoral/Littoral	16532	13890	30422	7.74%
Nord/ North	1062	976	2038	0.52%
Nord Ouest/Northwest	95075	73099	168174	42.81%
Ouest/ West	9561	9148	18709	4.76%
Sud/ South	1434	1292	2726	0.69%
Sud Ouest/Southwest	68967	60209	129176	32.88%
Total	213982	178846	392828	100.00%

Enseignement Secondaire Technique et Professionnel Anglophone				
Region	Commercial	Industriel	Total	%
Adamaoua/ Adamawa	0	0	0	0.00%
Centre/Centre	191	1750	1941	2.08%
Est/ East	0	0	0	0.00%
Extrême Nord/ Far North	0	0	0	0.00%
Littoral/Littoral	6690	4639	11329	12.11%
Nord/ North	0	0	0	0.00%
Nord Ouest/Northwest	18827	30989	49816	53.26%
Ouest/ West	0	0	0	0.00%
Sud/ South	0	0	0	0.00%
Sud Ouest/Southwest	10577	19878	30455	32.56%
Total	36285	57256	93541	100.00%

Enseignement Secondaire General Francophone				
Répartition des étudiants par sexe et région				
Region	Filles	Garçons	Total	%
Adamaoua/ Adamawa	16741	29294	46035	3.96%
Centre/Centre	151847	149433	301280	25.90%
Est/ East	20504	26681	47185	4.06%
Extrême Nord/ Far North	44938	109670	154608	13.29%
Littoral/Littoral	122720	113942	236662	20.35%
Nord/ North	25855	58490	84345	7.25%
Nord Ouest/Northwest	3393	2930	6323	0.54%
Ouest/ West	116042	102512	218554	18.79%
Sud/ South	29087	30787	59874	5.15%
Sud Ouest/Southwest	4270	3979	8249	0.71%
Total	535397	627718	1163115	100.00%

Enseignement Secondaire Technique et Professionnel Francophone				
Region	Commercial	Industriel	Total	%
Adamaoua/ Adamawa	6327	7406	13733	3.92%
Centre/Centre	24822	55741	80563	22.98%
Est/ East	7635	12332	19967	5.70%
Extrême Nord/ Far North	6527	13854	20381	5.81%
Littoral/Littoral	30107	53161	83268	23.75%
Nord/ North	11280	14131	25411	7.25%
Nord Ouest/Northwest	0	0	0	0.00%
Ouest/ West	19410	52824	72234	20.60%
Sud/ South	11260	23775	35035	9.99%
Sud Ouest/Southwest	0	0	0	0.00%
Total	117368	233224	350592	100.00%

Répartition - Etablissements d'Enseignement Secondaire General (ESG) publics et privés par région et par Sous Système - Aperçu Pays				
Region	ESG	ESG	ESG	Total
	Francophone	Anglophone	Bilingue	
Adamaoua/ Adamawa	73	3	20	96
Centre/Centre	448	22	89	559
Est/ East	97	0	13	110
Extrême Nord/ Far North	231	0	18	249
Littoral/Littoral	164	6	96	266
Nord/ North	109	2	14	125
Nord Ouest/Northwest	1	248	54	303
Ouest/ West	192	2	82	276
Sud/ South	126	0	15	141
Sud Ouest/Southwest	4	201	34	239
Total	1445	484	435	2364

2014: Nombre de Candidats Inscrits pour le GCE Advanced Level (du sous-Système Anglophone)		
Region	Candidats Inscrits	%
Adamaoua/ Adamawa	233	0.50%
Centre/Centre	5162	10.97%
Est/ East	156	0.33%
Extrême Nord/ Far North	104	0.22%
Littoral/Littoral	3738	7.95%
Nord/ North	189	0.40%
Nord Ouest/Northwest	19969	42.45%
Ouest/ West	1687	3.59%
Sud/ South	114	0.24%
Sud Ouest/Southwest	15689	33.35%
Total	47041	100.00%

Recommandation 5 :

Afin de poser très tôt une référence dans l'opérationnalisation du Statut Spécial, les Assemblées Régionales des régions du NO et SO devraient être consultées pour leur avis motivé, dans l'élaboration du texte particulier qui spécifie le contenu des particularités du système éducatif anglophone, selon l'article 3.4 du Code Général des Collectivités Territoriales Décentralisées. Les dispositions relatives au Statut Spécial devraient être modifiées afin d'étendre les compétences des régions du NO et SO en matière d'éducation, pour inclure le pouvoir de délibérer sur le sous-système anglophone, de créer des écoles, de gérer la formation des enseignants du système anglo-saxon en vue de leur déploiement dans le NO & SO, et de fournir un avis conforme sur le programme scolaire national du sous-système anglophone, et les politiques majeures nationales sur le sous-système éducatif anglophone.

6^{EME} PARTIE. PLANIFICATION & PROSPECTIVE AUTOUR DES LANGUES D'ENSEIGNEMENT POUR ATTÉNUER LES CONFLITS : TENIR COMPTE DES ÉVOLUTIONS DANS LA DEMANDE D'ENSEIGNEMENT

VI.1 Évolutions dans la demande d'enseignement : Passage du système éducatif francophone au système éducatif anglophone

Dans cette dernière partie du Document, nous soulignons **une transition démographique éducative importante** qui est en cours au Cameroun, et à laquelle la résolution de la composante « éducation » de la crise actuelle devrait accorder une attention particulière. Il s'agit du phénomène, largement documenté par les spécialistes camerounais sur les langues d'enseignement, **du passage d'une langue officielle à l'autre dans le choix des écoles pour les apprenants du primaire, du secondaire et éventuellement de l'université**. Ce phénomène qui s'est enraciné fermement depuis l'an 2000, a produit une nouvelle génération

d'apprenants, d'étudiants et de diplômés camerounais (les générations du millénaire) qui sont les produits éducatifs des décisions parentales délibérées, de faire passer leurs enfants du système éducatif et de la langue d'enseignement associés à celle utilisée à la maison (première langue officielle des parents), et de les inscrire dans l'autre système éducatif. En particulier, et presque exclusivement, cette tendance a consisté pour les parents qui ont eux-mêmes étudié en français ou dont le français est la langue principale (francophones) à *inscrire leurs enfants pour suivre toutes leurs études dans les écoles maternelles, primaires et secondaires du sous-système anglophone*.^{xlvi}

Cette tendance a été principalement motivée par l'évolution des perceptions du statut de l'anglais (parmi les locuteurs primaires du français), qui est passé du statut de l'autre langue officielle du Cameroun (la moins utilisée) pour devenir un atout linguistique dans la *mondialisation*, permettant l'accès à des opportunités éducatives et professionnelles accrues, pour des interactions régionales et mondiales à l'intérieur et à l'extérieur de l'espace national du Cameroun. Les recherches menées au Cameroun sur l'intérêt croissant pour l'apprentissage de l'anglais par les adultes (en dehors du système scolaire formel) et pour l'enseignement formel en anglais (par l'immersion d'enfants issus de foyers principalement francophones dans des écoles du sous-système anglophone), montrent une typologie à *trois niveaux* d'incitations.

Les principales incitations à l'auto-apprentissage par les adultes sont d'émigrer, de réussir dans les carrières à l'étranger, et de travailler pour et avec des entités multinationales (1). Pour les parents qui prennent la décision de changer de système éducatif pour leurs enfants, ce choix vise à élargir les opportunités de carrière, d'emploi, et économiques pour leur progéniture, l'anglais se voyant accorder un statut plus élevé dans les transactions internationales (2). Si certains ont exprimé un intérêt pour l'apprentissage de l'anglais afin de s'assurer un avantage dans les concours qui donnent accès à la fonction publique (3), il est évident que ce n'est pas parce que le Cameroun a une population anglophone que la plupart des nouveaux apprenants d'anglais le font (ce qui concorde avec le poids démographique historique de l'utilisation des langues officielles au Cameroun). Ce sont donc de fortes pressions externes (régionales, continentales, mondiales) qui rendent l'anglais plus prisé et incontournable à maîtriser pour les personnes qui réussissent.^{xlvii}

De manière ironique, alors que les syndicats d'enseignants du sous-système anglophone protestaient contre la formation et des stages d'enseignants fusionnés (de locuteurs principalement francophones déployés dans le Nord-Ouest à partir de 2013) comme mettant en péril le sous-système anglophone, des parents qui avaient eux-mêmes étudié en français ou qui utilisent principalement le français inscrivaient leurs enfants dans le sous-système éducatif anglophone (y compris dans le Nord-Ouest et le Sud-Ouest), attestant de la manière la plus palpable de son dynamisme, ou de son importance pour eux comme moyen d'assurer une progéniture entièrement bilingue.

Ceci présente la nuance pour les politiques éducatives, qu'en fait, en termes de *demande entre sous-systèmes et langues d'enseignement*, il y a tous les signaux que le Cameroun a besoin que le sous-système anglophone soit préservé et que l'accès à celui-ci soit élargi, puisque les utilisateurs finaux du système (apprenants, parents) démontrent sans réserve, leur intérêt à s'y inscrire, y compris au sein de la population des locuteurs francophones, majoritaire. Cependant, comme le

montrent les données ci-dessous, le sous-système anglophone *ne dispose pas d'une capacité suffisante pour accueillir d'autres arrivés massifs* en provenance de la population des locuteurs francophones, en raison de leur poids démographique historique (francophones un peu plus de 80%, anglophones un peu moins de 20%). Au niveau stratégique, cela signifie qu'il *n'est pas dans l'intérêt de la politique éducative* que le sous-système anglophone perde sa vitalité à l'échelle nationale. Cependant, pour rendre davantage complexe les solutions en matière de politiques éducatives, cette demande à l'échelle nationale pourra inciter les autorités centrales de l'État à *chercher plus activement à conserver la gestion* dudit sous-système, et à *mettre l'accent sur sa déterritorialisation* des régions du NO et SO, puisqu'il est considéré comme un atout ou une richesse « nationale ». Ceci découle naturellement de la position selon laquelle l'accès aux deux systèmes est ouvert à tous les Camerounais, sans distinction.

Le phénomène de passage d'un sous-système à l'autre a augmenté les enjeux et les perspectives de tensions autour de la gestion de l'enseignement en anglais - qui n'est plus la chasse gardée des locuteurs historiques (et minoritaires) anglophones. Comme nous l'avons souligné dans la partie précédente, surtout dans un contexte de conflit, il paraît difficile de ne pas accorder aux locuteurs historiquement anglophones, ou à leurs régions de concentration (NO, SO), des compétences et attributions singulières en rapport avec le système éducatif anglophone, malgré son attrait désormais national et les inscriptions croisées de locuteurs historiquement francophones dans ledit sous-système éducatif. Le législateur y a d'ailleurs déjà accédé dans CG-CTD, où une composante du Statut Spécial *des régions du NO-SO* consiste à respecter les particularités du système éducatif anglophone/anglo-saxon. Cela ne nie pas sa percée à l'échelle nationale mais reconnaît un lien historique fondamental entre ces régions et ledit sous-système.

Les données présentées ci-dessous montrent les tendances sur **10 à 15 ans** (pour l'enseignement maternel et primaire) et **sur 25 ans** (pour l'enseignement secondaire) dans la répartition des inscriptions entre les sous-systèmes éducatifs anglophone et francophone, afin de montrer côte à côte comment la demande d'enseignement entre ces sous-systèmes a évolué dans le temps. Les données révèlent que la demande pour l'enseignement dans le sous-système anglophone est en augmentation, au détriment de la demande d'enseignement dans le sous-système francophone. Tous les Rapports Analytiques et les Données des Cartes Scolaires des Ministères en charge de l'Enseignement au Cameroun, les Annuaire Statistiques, et les Documents de planification sectorielle dont sont tirées ces données sont énumérés dans la bibliographie. ^{xlvi}

VI.2 Tendances démographiques à long terme des inscriptions dans les sous-systèmes Anglophone / Francophone : **ENSEIGNEMENT MATERNELLE**

Source : Ministère de l'Education de Base du Cameroun,
Rapport Analytique sur les Données de la Carte Scolaire, Année Scolaire 2015-2016 (pp 7 - 8).

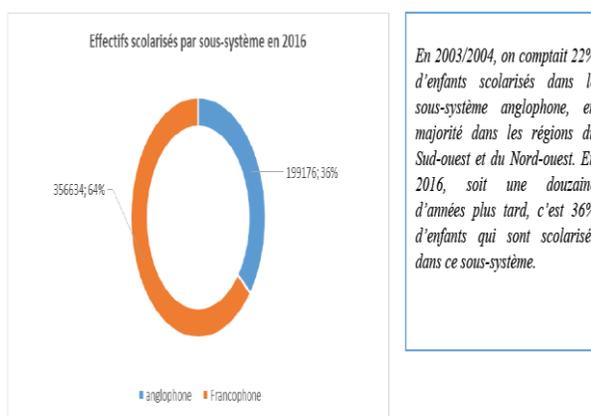
Sous-système / Année Scolaire	2003-2004	2013-2014	2015-2016
Maternelle anglophone	22%	34%	36%
Maternelle francophone	78%	66%	64%

Tableau 4: Effectifs du préscolaire par sous-système et par région en 2015/2016

	sous-système francophone	sous-système anglophone	% population scolarisée dans le sous-système anglophone suivant les régions
CAMEROUN	356.634	199.176	36%
ADAMAOUA	9.636	2.250	19%
CENTRE	122.550	43.661	26%
EST	21.311	3.053	13%
EXTREME-NORD	13.148	1.623	11%
LITTORAL	90.980	35.172	28%
NORD	12.248	1.595	12%
NORD-OUEST	634	56.054	99%
OUEST	52.136	11.509	18%
SUD	31.601	4.814	13%
SUD-OUEST	2.390	39.445	94%

Source : MINEDUB/carte scolaire 2015/2016

Figure 4 : Répartition de la population préscolarisée par sous-système d'enseignement.



Commentaires sur l'Enseignement Maternel : Sur une période de 12 ans (2004 - 2016), un gain net de **14 pourcents** peut être observé dans l'inscription des élèves dans les écoles maternelles du sous-système anglophone, au détriment des inscriptions dans les écoles maternelles du sous-système francophone, qui ont diminué d'un pourcentage équivalent de 14%. En 2015-2016 (année scolaire précédant le début de la crise - donc non impactée par les déplacements d'élèves), les taux d'inscription en maternelle anglophone atteignaient 28 % dans le Littoral et 26 % dans la région du Centre. Le NO et le SO combinés comptaient 95 499 élèves, soit seulement 48% de l'ensemble des élèves de la maternelle du sous-système anglophone, ce qui témoigne de la hausse de la demande d'inscription en dehors du NO et SO.

VI.3 Tendances démographiques à long terme des inscriptions dans les sous-systèmes Anglophone / Francophone : ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Source : [Plan Stratégique du Secteur de l'Education 2005](#), et Rapports Analytiques MINEDUB sur les Données de la Carte Scolaire (pour les années concernées)

Sous-système / Année Scolaire	2003-2004	2013-2014	2015-2016	2017-2018
Primaire Anglophone	22%	22%	22%	18%
Primaire Francophone	78%	78%	78%	82%



Commentaires sur l'Enseignement Primaire :

- Pour les inscriptions dans l'enseignement primaire, les données rapportées montrent une tendance stationnaire, sans aucune augmentation/déclin démographique dans le primaire anglophone/francophone sur une période de 15 ans. Ceci va à l'encontre de ce que les migrations entre langues d'enseignement (les parents locuteurs francophones inscrivant leurs enfants dans les écoles anglophones) largement documentés par les spécialistes camerounais sur les langues d'enseignement, auraient suggéré. Il faut cependant noter que les données rapportées pour les inscriptions dans l'enseignement primaire *risquent d'avoir une faille, sur la manière dont le sous-système et la langue d'enseignement des apprenants (anglais ou français) sont documentés*. Pour les besoins des données de la Carte Scolaire, le Ministère de l'Education de Base comptabilise le nombre d'élèves inscrits dans les sous-systèmes d'enseignement Anglophone OU Francophone (comme des options binaires, mutuellement exclusives).
- Cependant, comme l'ont montré des œuvres de recherche des universitaires et pédagogues,^{xlix} il y'a une l'utilisation très répandue dans les écoles primaires (du secteur privé) d'un système d'enseignement primaire à *double régime*, dans lequel les enfants, au cours de leurs quatre (4) premières années d'enseignement primaire, suivent des cours dans les deux langues d'enseignement (anglais et français) à 50% chacune. Ils reçoivent des cours dans les deux langues, ont deux enseignants qui enseignent chacun des matières principales dans une langue différente, et sont testés/évalués séparément (un double bulletin/carnet scolaire) dans les deux filières en français et en anglais. Ce n'est qu'en cinquième année d'école primaire que ces élèves choisissent la filière anglophone (*First School Leaving Certificate*) ou la filière francophone (Certificat d'Etudes Primaires). (NB : la baisse du sous-système anglophone à partir de 2017-18 serait imputable à la crise du NO-SO).

VI.4 Tendances démographiques à long terme des inscriptions dans les sous-systèmes Anglophone / Francophone : **ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL**

Sources : Analyses MINEDUC/MINEDUB des Données de la Carte Scolaire (années concernées) ¹

Sous-système / Année Scolaire	1990-1991	2009-2010	2013-2014	2014-2015
Secondaire Anglophone	17%	23,28%	25,2%	25,59%
Secondaire Francophone	83%	76,72%	74,8%	74,41%

Effectif global du secondaire - Année Scolaire 2014-2015 (nombre d'étudiants)			
Total	Secondaire Francophone	Secondaire Anglophone	8,5 % Gain net pour l'enseignement secondaire anglophone
1,648,060	1,226,321	421,739	140,085

Commentaires sur l'Enseignement Secondaire :

- Sur la période de 25 ans, un **gain net de 8,5 pourcents** peut être observé au niveau du sous-système d'enseignement secondaire anglophone par rapport au sous-système francophone, qui a connu une baisse équivalente de 8,5 % des effectifs. Dans les chiffres de l'année scolaire 2014-2015, ce gain net, c'est-à-dire le nombre d'élèves qui auraient autrement été dans le sous-système francophone (si la répartition des élèves entre sous-systèmes était resté constante depuis l'année de référence), et qui sont désormais passés dans le sous-système anglophone s'élève à **140 085** élèves. Cela représente un **tiers** de tous les élèves du secondaire anglophone. Il s'agit de la proportion de « *nouveaux* » *apprenants imprévus*, qui sont dans le sous-système anglophone dans le secondaire.
- Si **seulement 10 %** des élèves actuels du sous-système francophone (**122 632** élèves) faisaient la transition de langue d'enseignement et optait pour s'inscrire dans le sous-système anglophone, le nouveau « gain net », c'est-à-dire les apprenants supplémentaires imprévus sollicitant l'enseignement secondaire anglophone, passerait à **262 717** élèves. Ils constitueraient alors la **moitié** du total des effectifs du secondaire dans le sous-système anglophone ($262\,717 / 544\,371 = 48,2\%$).
- Compte tenu de la répartition démographique *historique* de la population dans son ensemble, qui se reflète dans les effectifs des sous-systèmes éducatifs (environ 20 % anglophone, 80 % francophone), les changements significatifs de langue d'enseignement, et les départs du sous-système francophone (majoritaire) pour le sous-système anglophone (minoritaire), créent des dynamiques importantes sur les marges. Par conséquent, même les changements qui paraissent « marginaux », mais qui sont non réglementés dans les inscriptions des locuteurs historiquement francophones doivent être

surveillés et planifiés, car ils peuvent avoir des répercussions importantes sur l'offre et la demande dans le sous-système anglophone minoritaire.

- Le gain net de la demande d'enseignement dans le sous-système anglophone (augmentation de 8,5 % observée sur 25 ans, au détriment du sous-système francophone) crée une **pression accrue sur l'offre de l'enseignement dans le sous-système anglophone avec l'anglais comme langue d'enseignement**, ce qui se traduit par une concurrence pour une offre d'enseignement limitée (nombre d'élèves pouvant être inscrits, nombre d'enseignants, capacité d'accueil des dortoirs d'internat) dans le sous-système anglophone. Ce phénomène était déjà visible dans les établissements secondaires les plus prisées et les plus performantes des régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest, dont certaines comptaient dans leurs effectifs jusqu'à 30 % ou plus d'apprenants issus de foyers francophones (dont les parents utilisent le français comme première langue officielle).

S'il ne fait aucun doute que cela a produit une génération de citoyens bilingues capables d'utiliser les deux langues officielles (en raison de leur transition du français utilisé à la maison vers l'inscription dans une école anglophone), ces mouvements entre système éducatifs de la génération millénaire a produit d'autres effets. Ces mouvements ont eu lieu en grande partie par choix parental, sans réglementation par l'État, sans évaluation formelle de ses résultats systémiques ou de ses effets sur le système éducatif, ni mesures d'accompagnement. Comme indiqué précédemment, l'arrivée en grand nombre d'élèves issus de foyers francophones dans le système éducatif anglophone **a créé une certaine concurrence pour les places dans les meilleures écoles secondaires anglophones** des régions NO et SO. Dans les villes aisées où la demande d'éducation anglo-saxonne est la plus forte, certaines écoles très prisées du sous-système anglophone ont dû recourir à des plafonds d'admission (quotas) pour les élèves d'origine francophone, afin de ne pas subir un changement trop rapide du caractère de l'école. ^{li}

Comme ces flux migratoires éducatifs n'ont pas fait l'objet d'une médiation au niveau des politiques sectorielles d'éducation, aucune mesure d'accompagnement n'a été prise pour diminuer les tensions et améliorer la coexistence entre groupes, alors que les communautés utilisant les langues officielles, auparavant insulaires, commençaient à se mélanger dans les milieux scolaires primaires et secondaires. Ces nouvelles formes de *contact* (spontanées ou non-accompagnées) *entre les systèmes linguistiques et éducatifs* ont semé les graines d'un réflexe accru chez les locuteurs historiques/minoritaires anglophones de protéger le système éducatif qui leur est associé contre une « prise de contrôle » par les locuteurs historiques francophones.

Une autre observation qui a préoccupé les spécialistes camerounais des systèmes éducatifs et de langues d'enseignement, est relatif aux schémas identitaires et à la définition des identités qui résultent de ces nouveaux environnements linguistiques mixtes, lorsque des enfants issus de foyers historiquement francophones poursuivent leur éducation dans le système anglo-saxon. Un questionnement fréquent a été de savoir si lesdits enfants se considèrent comme « anglophones » ou « francophones », à titre égal, ou comme bilingues. Les chercheurs ont tiré des conclusions inquiétantes : reflétant la hiérarchie préexistante en terme de statut entre les langues officielles du Cameroun, le français ouvrant la porte à plus d'interactions et l'anglais à moins d'interactions au niveau national, les **nouveaux apprenants arrivés dans le sous-système anglo-saxon sont prêts à s'identifier avec l'anglais mondialisé (langue de la**

prospérité et des opportunités mondiales) mais sont réticents à s'identifier aux locuteurs historiques anglophones du Cameroun, perçus comme moins favorisés. D'où la hiérarchisation entre l'anglais « local » (rattaché aux locuteurs primaires anglophones du Cameroun), et l'anglais « global », une identité anglo-saxonne plus prisée associée à la mondialisation. ^{lii}

Recommandation 6 :

Les Ministères du secteur de l'Éducation devraient procéder à un examen des politiques publiques autour des tendances en matière de basculements entre langues d'enseignement et sous-systèmes éducatifs, y compris les interactions entre les groupes d'apprenants. Les apprenants dans des milieux marqués par de fortes concentrations de flux et de changements de langue d'enseignement (variation entre les langues parlées à la maison et à l'école, et le contact avec d'autres communautés linguistiques en milieu scolaire) devraient être ciblés par des contenus qui remettent en question les préjugés et les perceptions linguistiques existants, et qui transmettent des valeurs civiques fortes, une compréhension de l'histoire nationale commune malgré deux langues officielles, la tolérance linguistique, les avantages du multilinguisme et la solidarité entre les groupes.

VI.5 Prospective : prévisions et projections sur la demande d'enseignement, afin d'en assurer l'offre dans les sous-systèmes et langues d'enseignement respectifs

Il est également crucial de réaliser des **études prévisionnelles adaptées pour le secteur éducatif (études de prospective et de planification)** afin de déterminer la demande d'enseignement à moyen et long terme dans les deux sous-systèmes (nombre d'apprenants souhaitant s'inscrire dans l'un ou l'autre), pour l'enseignement maternel/primaire, secondaire et universitaire. (De telles informations quant au choix du sous-système éducatif pourraient être obtenues, dans le cadre du 4^e Recensement Général de la Population et l'Habitat en cours). Alors que l'État a opté pour une approche de *laissez-faire* face aux basculements entre sous-systèmes éducatifs, des mouvements d'envergure entre sous-systèmes éducatifs présentent des défis tels que la nécessité d'une offre plus importante de formation des enseignants, du nombre d'enseignants, d'établissements scolaires, du nombre de places disponibles dans les écoles, et des places dans les dortoirs des internats, dans le sous-système anglophone (à l'échelle nationale), ainsi que le risque de désaccords autour de la gestion des normes et de la qualité dans ledit sous-système. Surtout en milieu urbaine, les écoles primaires (principalement privées) regorgent d'enfants qui étudient dans le système primaire à double régime avec deux langues d'enseignement (anglais et français) à 50% chacune. Ce qui en fait des candidats de choix pour gonfler davantage le système éducatif anglophone au niveau secondaire, poursuivant ainsi la tendance documentée ci-dessus.

Un tel exercice devrait également permettre de déterminer les **lieux et les tranches de revenus où la demande d'enseignement en anglais est la plus forte**, car le phénomène semble s'enraciner davantage dans les segments démographiques urbains et plus aisés. L'attrait national du sous-système anglophone pourra également avoir un impact sur la politique de création d'écoles (publiques) et sur la carte scolaire. Les institutions centrales de État, les Régions et les

Communes, dans le cadre de leurs responsabilités en matière de création d'écoles, pourraient avoir besoin d'augmenter le nombre d'écoles du système anglophone, notamment en dehors du NO et du SO, afin de répondre à la demande. À court terme, la crise du NO-SO a vidé ou réduit de manière significative le nombre d'élèves que ces régions accueillent dans le sous-système anglophone, tandis que le nombre d'élèves dans ce sous-système continue d'augmenter dans les 8 autres régions. *Il est frappant de constater que les écoles les plus performantes dans le système éducatif anglophone (aux examens diplômants après 5 et 7 ans d'enseignement secondaire) en termes de notes réalisées et du nombre d'élèves admis, sont maintenant situées à Yaoundé et Douala, et non dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest.* Cela peut ajouter au sentiment général de grief et de perte (d'un système éducatif prisé qui a effectivement « migré » au-delà de la ligne linguistique figurative) ; d'où l'urgence de la résolution de la crise, pour permettre la normalisation/restauration de cet atout intangible.

Quelles sont les implications de ces choix éducatifs et de ces flux migratoires entre sous-systèmes sur la nature de la future main-d'œuvre camerounaise, et sur l'utilisation des langues officielles en son sein ? L'un des objectifs principaux du système d'enseignement formel Camerounais devrait être de produire des diplômés bilingues, capables d'utiliser les deux langues officielles - ce qui leur permet de travailler de manière efficace dans le pays, et leur rend plus compétitifs dans leurs interactions sous-régionales, continentales et mondiales. Une **première** conséquence est que l'augmentation non seulement de l'apprentissage de l'anglais, mais aussi de l'immersion/submersion dans le système éducatif anglophone par les étudiants francophones *augmentera dans l'ensemble le nombre de Camerounais bilingues* à moyen et long terme. Quels que soient les incertitudes ou les désagréments que ces flux migratoires éducatifs créent à court terme, à long terme, elles augmentent la masse de Camerounais bilingues - ce qui devrait nécessairement être bénéfique pour le pays - permettant aux locuteurs primaires de l'anglais et du français de côtoyer un plus grand nombre de concitoyens, en utilisant l'une ou l'autre langue.

Deuxièmement, on observe que la tendance de flux migratoires entre sous-systèmes éducatifs et langues d'enseignement est plus forte chez les locuteurs historiques du français (francophones), qui ont davantage recours à l'immersion dans le sous-système anglophone, alors que l'inverse est plus rare. En 2005, un chercheur observait que si cette tendance à l'inscription scolaire croisée à sens unique (par les francophones uniquement) se poursuivait, « les Francophones auraient certainement un avantage linguistique supplémentaire sur les Anglophones, puisqu'en plus du français, beaucoup d'entre eux maîtriseraient également l'anglais". *Par conséquent, l'évolution du bilinguisme en langues officielles pencherait en faveur des Francophones, une situation susceptible de mettre davantage en péril la situation des Anglophones en tant que minorité linguistique dans le pays.* »^{liii}

Dans les décennies précédant le millénaire, il fallait une motivation ou des incitations spécifiques pour que les diplômés francophones aient acquis l'anglais (en plus du français) au moment de leur arrivée sur le marché du travail. Certains allaient par la suite acquérir l'anglais au cours de leur vie professionnelle, dans le cadre de la formation continue en cours de carrière. Depuis le millénaire, le grand nombre de personnes issues des familles de locuteurs historiques francophones inscrites directement dans le sous-système anglophone termineront leurs études étant bilingues. *Par conséquent*, on peut s'attendre à ce que ces diplômés du système éducatif anglophone aient rejoint le marché du travail en début de carrière, et qu'ils soient plus

compétitifs pour les offres d'emplois qui nécessitent des bilingues. Des études plus poussées et des données statistiques sur les migrations et choix entre systèmes éducatifs devraient permettre de mieux comprendre *d'où sorte cette nouvelle catégorie de bilingues et où elle se concentre* (zones urbaines ou rurales, écoles publiques ou privées, classes moyennes aisées ou foyers à revenus modestes, niveau de revenu familial, niveau d'éducation des parents).

Dans le passé, si les Anglophones n'acquerraient pas nécessairement une meilleure maîtrise du français au cours de leur études formelles, les facteurs incitatifs étaient énormes pour qu'ils l'acquissent rapidement *lorsqu'ils rejoignent le* marché du travail public ou privé, et qu'ils l'utilisent dans la pratique par la suite. Il n'y a cependant pas eu un niveau similaire de flux migratoires éducatifs ou d'immersion croisée des enfants Anglophones dans le sous-système éducatif francophone. Des études montrent que cela semble être dû à l'instinct historique de la minorité Anglophone pour son auto-préservation et la reproduction du groupe (la crainte d'une perte d'identité en s'immergeant dans un système francophone majoritaire et dominante). Et aussi dû à sa préoccupation de maintenir la viabilité d'un système éducatif Anglo-Saxon distinct en y inscrivant ses enfants, en particulier face à un sous-système éducatif francophone différent (comme expliqué précédemment) et dominant. ^{liv}

Des études seront nécessaires pour déterminer la *proportion de locuteurs primaires Anglophones qui arrivent actuellement sur le marché du travail avec des compétences linguistiques suffisantes en français* pour être compétitifs pour des postes nécessitant des diplômés bilingues. Plusieurs facteurs, dont le fait de vivre dans des zones cosmopolites, la qualité de l'apprentissage du français comme 2^e langue officielle, ou le fait d'étudier en milieu scolaire bilingue (régime à double langue d'enseignement au *primaire* ou à *l'université*) peuvent influencer cette proportion. Si les études révèlent, compte tenu des proportions démographiques respectives, un *taux de bilinguisme en fin d'études beaucoup plus faible* chez les diplômés locuteurs primaires de l'anglais (anglophones) que chez les diplômés locuteurs primaires du français (francophones), des mesures de rattrapage devraient être envisagées pour renforcer l'acquisition du français par les étudiants ayant l'anglais comme leur première langue officielle.

Recommandation 7 :

Une étude et une évaluation des politiques éducatives sur les migrations et la demande entre les langues d'enseignement et sous-systèmes éducatifs, menées par les Ministères sectoriels en charge de l'Éducation devrait inclure une évaluation comparative de leur impact sur le *bilinguisme en fin d'études*, pour les différentes composantes linguistiques au Cameroun. Si elle confirme une prépondérance relative et absolue de l'immersion/submersion des apprenants locuteurs historiques francophones dans le sous-système anglophone, *entraînant un bilinguisme plus élevé* dans ce groupe démographique, elle devrait identifier des mesures incitatives adaptées pour renforcer l'acquisition du français par les locuteurs historiques anglophones.

VI.6 Langue d'enseignement, construction de l'identité, et implications pour le bi/multiculturalisme

Une analyse additionnelle à faire de ces flux migratoires entre langues d'enseignement et sous-systèmes éducatifs au Cameroun (en grande partie du français vers l'anglais) est la question importante de savoir son impact sur *l'identité, c'est-à-dire la perception identitaire de soi ou par les tiers* des produits et diplômés de ce parcours éducatif nouveau d'immersion. Cela renvoie à la question des « *identités* » *rattachées aux langues officielles* au Cameroun, une question épineuse. Les autorités publiques ont par exemple, depuis le début de la crise en 2016, souvent exprimé leur inquiétude quant à l'affirmation de ces identités de sous-groupes, les considérant comme des sources potentielles de division ; un colloque public en 2019 a recommandé que les termes Anglophone et Francophone soient « *proscrits* » du lexique public camerounais. La combinaison des recherches antérieures et les exigences de répondre à la crise difficile actuelle peut en effet conduire à l'idée que ces flux migratoires éducatifs et l'immersion mèneront à un « *anéantissement* » desdites identités, ce qui signifie que ses produits (diplômés) *ne s'identifieront ni comme anglophones ni comme francophones*. Ceci est parfois considéré comme une posture ou un profil hautement idéal pour un bon citoyen national. En 2005, soit plus d'une décennie avant la crise, un universitaire avec activité de recherche dense dans ce domaine postulait ainsi :

Si la génération des bilingues dans les écoles maternelles et primaires des centres urbains (voir par exemple l'étude d'Anchimbe (2003) à Yaoundé) devait être suivie par deux autres générations, la question serait proche d'une solution définitive. En effet, ces enfants, *nés dans des familles mixtes anglophones-francophones ou entièrement francophones, ne sont considérés ni comme des Francophones ni comme des Anglophones*. Ils sont inscrits dans une école anglophone, étudient exclusivement en anglais (avec le français comme une matière) et ne parlent français qu'à la maison avec leurs parents et/ou leurs voisins. *Comme l'indique l'enquête d'Anchimbe (2003), 54,6 % des 194 parents considéreraient leurs enfants comme Anglophones étant donné qu'ils ont toujours fait leurs études en anglais. Mais dans une question complémentaire, 75,2% s'opposent à ce que ces enfants soient assimilées aux locuteurs historiques Anglophones des régions du NO et SO*. Les enfants se considèrent comme des bilingues et rien de plus. *Ils n'ont aucune revendication, ni géophysique (origine) ni linguistique, de l'origine et d'appartenance linguistique (identitaire) de leurs parents, qui peuvent être issus de l'une ou l'autre de ces classifications. Si cette éradication des démarcations régionales et strictes en matière de langues officielles est atteinte, alors on aura produit une identité stable [...]*.^{lv}

Avec un peu de recul, la prédiction ci-dessus mériterait peut-être d'être nuancée. La question des identités développées autour de l'acquisition et de l'utilisation des langues est un domaine complexe qui devra être étudié davantage au Cameroun. La nature des identités ou des attitudes développées envers une langue peut résulter des motifs, des incitations et du processus d'acquisition de ladite langue (par exemple, la différence entre l'acquisition par nécessité à travers un contact inévitable, et l'acquisition grâce à une volonté délibérée d'apprentissage pour en tirer des bénéfices). Dans d'autres pays officiellement bilingues, comme le Canada, les **programmes d'immersion** (mener des études dans sa deuxième langue officielle) ont donné des résultats durables, produisant depuis les années 1960 plus d'une génération de véritables bilingues. La notion de « *dualité linguistique* » au cœur de l'identité nationale est également importante et ancrée dans la citoyenneté Canadienne.^{lvi} Des études menées dans des sociétés

multiculturelles ont également démontré que les personnes peuvent acquérir, intérioriser et vivre de manière holistique avec une « double identité », c'est-à-dire un sentiment d'attachement à différentes sphères, auxquelles ils négocient leur appartenance et leur loyauté à différents moments et dans différents espaces, selon les circonstances, sans que l'une d'elles n'efface ou ne contredise l'autre. ^{lvii}

Pour nous inspirer des linguistes camerounais qui ont utilisé les termes de biculturalisme « additif » et « réducteur », ^{lviii} nous postulons que lorsque des personnes bénéficient d'une immersion/submersion totale, non seulement en apprenant la langue, mais en étant éduquées dans, et par le biais d'une langue d'enseignement différente de leur langue officielle primaire, elles devraient acquérir substantiellement ses ensembles de valeurs et ses normes. Si donc ces mutations de langue d'enseignement par immersion/submersion réussissent à fournir aux apprenants une base dans les « deux » systèmes (c'est-à-dire une immersion/submersion qui conserve les deux mondes linguistiques), le résultat devrait être de produire des Camerounais qui sont *à la fois anglo-saxons* (formés et familiarisés avec les systèmes anglais) *et francophones* (formés et familiarisés avec les systèmes français). C'est une différence importante, et un principe et un objectif de formation distincts.

Au lieu d'un processus « réducteur » visant à éloigner l'apprenant et le citoyen d'une identité donnée (en *n'appartenant* ni à l'une ni à l'autre), il devrait s'agir d'un processus « additif », donnant au citoyen des capacités dans les deux langues et dans les deux mentalités, gardant à l'esprit que l'atteinte d'une « égalité » parfaite entre les capacités linguistiques peut être difficile. Les classifications identitaires antérieures, notamment basées sur les origines géographiques et de filiation quant aux sphères d'utilisation historiques des langues officielles, ont eu tendance à façonner l'Anglophone et le Francophone comme des *notions identitaires polaires*, une personne étant capable d'appartenir à l'une d'entre elles seulement, et d'y être assignée. Si et là où une immersion réussie se produit et que la personne épouse les deux environnements linguistico-culturels, il peut en fait être les deux - en les réconciliant intérieurement. ^{lix}

Les diplômés de ces nouveaux parcours éducatifs ont investi le temps et l'effort supplémentaire pour acquérir des compétences dans les deux sphères, et cherchent en fait à être « acceptés » dans ces sphères linguistiques à travers le monde. Ils peuvent également être identifiés comme des Camerounais « bilingues », mais leur niveau de maîtrise dépasse généralement ceux que l'on qualifiait de « bilingues » dans le passé. Ainsi, l'arrivée de ce groupe dans la composition linguistique du pays *ne rend pas obsolète l'identification et la différenciation des conceptions et normes anglo-saxonnes ou françaises, lorsque celles-ci deviennent nécessaires pour la gestion stratégique consensuelle de l'Etat* (par exemple, sur les deux sous-systèmes éducatifs, le respect de la tradition juridique anglo-saxonne, les normes de qualité dans l'utilisation des langues officielles, ou dans le Statut Spécial et le transfert des compétences asymétrique). Ils deviennent plutôt une pépinière de Camerounais ayant le potentiel d'appliquer et de respecter lesdites normes par leur maîtrise des deux.

Recommandation 8 :

Les Ministères sectoriels en charge de l'Éducation devraient procéder à une étude et une évaluation des politiques éducatives sur les migrations et d'inscriptions croisées entre sous-systèmes éducatifs et langues d'enseignement (notamment des francophones dans le système éducatif anglophone) qui sont en cours au Cameroun. L'étude devrait affiner leur orientation et leurs objectifs (en tant que programmes d'immersion/submersion) ; évaluer leur contenu éducatif, leurs méthodes et leurs parcours pour s'assurer qu'elles renforcent les deux systèmes linguistiques, et l'acquisition de connaissances chez les apprenants ; évaluer l'adéquation de l'offre éducative en anglais à l'échelle nationale pour répondre à la demande actuelle et future, pour l'enseignement par immersion/submersion ; et chercher des moyens adaptés aux groupes linguistiques pour renforcer les incitations pour l'apprentissage dans d'autres langues (notamment pour les locuteurs anglophones dans des programmes d'immersion en français).

VI.7 Prospective et prévisions sur la demande d'enseignement supérieur (Universitaire) dans les langues d'enseignement respectives, et évaluation de l'approche aux langues d'enseignement dans les universités bilingues.

En tant que destinataire ultime des apprenants qui passent par le système éducatif camerounais, **des études prévisionnelles sur les langues d'enseignement et d'études et les politiques y afférent, devraient également être menés pour le segment de l'enseignement supérieur (Universités).** L'augmentation de la demande pour l'enseignement en anglais, documentée ci-dessus, se fera progressivement de la maternelle au primaire, puis au secondaire et enfin à l'université. Des prévisions appropriées de cette demande sont nécessaires afin de prendre des mesures d'ajustement précoces pour répondre à ladite demande. Il s'agit notamment, à moyen terme, de déterminer les préférences en matière de langue d'enseignement et d'études universitaires parmi les étudiants actuels du secondaire. Cela permettra de déterminer le nombre optimal de places dans les Universités pour l'apprentissage en anglais et en français. Cela *aidera à prévoir et à diminuer les tensions observées précédemment, lorsqu'un grand nombre d'apprenants du sous-système francophone (en fin du secondaire) cherchent à s'inscrire dans les deux (2) universités conçues dans la tradition Anglo-Saxonne* qui ont une capacité d'admission limitée, puisque certains étudiants choisissent de changer la langue d'enseignement, lors la transition entre le secondaire et les études universitaires.

Recommandation 9 :

Les autorités chargées de l'enseignement supérieur devraient réaliser une étude prévisionnelle de la demande en termes de *langues d'enseignement et d'études au niveau universitaire*, sur le moyen et long terme, étant donné les signes perceptibles de migrations entre les sous-systèmes éducatifs dans les niveaux d'enseignement plus bas (maternelle, primaire, et secondaire). Cette étude prévisionnelle, y compris la localisation géographique de ladite demande, devrait servir de base à la planification nationale des langues d'enseignement dans les Universités, afin de répondre à la demande potentiellement croissante pour l'enseignement universitaire en langue anglaise dans le pays.

Un **examen des politiques en matière de langue d'enseignement et d'études dans les universités bilingues**, où l'enseignement est dispensé indifféremment en anglais et en français, sera également crucial. Certaines recherches indiquent que les acquis d'apprentissage dans ces universités sont affaiblis par des discordances entre la langue officielle préférée d'apprentissage pour certains étudiants, et la langue d'enseignement préférée du corps enseignant. Cette situation est aggravée par l'absence de programmes systématiques pour tester/évaluer les aptitudes linguistiques des postulants à ces universités (un niveau de bilinguisme suffisant pour poursuivre des études universitaires indifféremment dans l'une ou l'autre langue), ce qui devient une exigence dans ces universités où les cours sont dispensés indifféremment dans l'une ou l'autre langue officielle - selon la préférence des enseignants.^{lx}

Enfin, il sera crucial de revoir la politique de recrutement et d'affectation des enseignants des Universités d'Etat afin de diminuer et d'atténuer les problèmes de dissonance linguistique dans l'enseignement supérieur. Les enseignants des Universités d'Etat sont affectés à une Université donnée par le Ministère central de l'Enseignement Supérieur, et les Universités ne procèdent pas au recrutement direct de leur personnel. Il existe des preuves documentées de difficultés et de gênes, prolongés sur plusieurs années, dus au fait que le personnel enseignant universitaire recruté (en 2011) et affecté dans des universités devaient travailler dans une langue dans laquelle il ne pouvait pas enseigner ou travailler efficacement.^{lxi} Cette situation aurait pu être atténuée par *une année d'immersion linguistique obligatoire*, dont l'État aurait bénéficié par la suite en disposant d'enseignants universitaires bilingues. Ceci est d'autant plus important que l'État recrute activement des enseignants d'université et qu'une phase de recrutement de 2000 titulaires de doctorat/PhD pour les Universités d'État est en cours.

Recommandation 10 :

Les autorités chargées de l'enseignement supérieur doivent améliorer la consonance linguistique entre les enseignants et les étudiants dans les Universités en augmentant les ressources et les incitations à l'apprentissage des langues pour les étudiants admis à étudier dans des universités bilingues. Elles doivent étendre l'apprentissage linguistique obligatoire préalable, aux enseignants affectés à une Université monolingue où l'enseignement substantiel se déroule dans une langue autre que leur principale langue d'usage académique et professionnel.

NOTES DE FIN

-
- ⁱ Un contraste peut être fait entre l'approche en matière de politiques sur les *deux sous-systèmes éducatifs* (coexistant, non transitoires) et sur les *deux traditions juridiques*, où des lignes directrices législatives claires (comme il en existe dans la Loi d'orientation de l'Éducation) restent attendus, dans le choix des politiques entre une coexistence séparée, une harmonisation/fusion partielle, et une harmonisation complète des normes du système juridique.
- ⁱⁱ Voir, Préface, Ministère de l'Éducation de Base du Cameroun, [Curriculum de l'Enseignement Primaire Francophone Camerounais, Niveau 3, Année 2018](#) ; et généralement à des fins descriptives : Fedelis Lekeaka Alemnge, [Curriculum Reform in Cameroon : An Analysis of the New Primary School Curriculum](#), International Journal of Trends in Scientific Research and Development, Volume-3, Issue-6, October 2019, pp.902-913.
- ⁱⁱⁱ Voir : The Post Newspaper, [Replace all Francophone appointees in HTTTC with Anglophones - Teachers Associations](#), 19 juillet 2014 ; Anglophone Members of Parliament, [A Complaint about issues plaguing the Anglophone Educational Sector, presented by the People's Representatives of English Expression \(Memorandum to the Prime Minister and Education Sector Ministers\)](#), Yaoundé, 11 décembre 2013 ; Cameroon Post, [SDF Insists HTTTC Bambili, Kumba Not For Francophones](#), 23 avril 2014.
- ^{iv} Voir les nouveaux programmes scolaires développés par le Ministère de l'Éducation de Base en 2018-2019.
- ^v [http://www.minesup.gov.cm/site/2020/DAUQ/ENS%20Bambili UBa 2020 1ere%20annee%20du%201er%20cycle fr.pdf](http://www.minesup.gov.cm/site/2020/DAUQ/ENS%20Bambili%20UBa%202018%201ere%20annee%20du%201er%20cycle%20fr.pdf) ;
; [http://www.minesup.gov.cm/site/2020/DAUQ/ENS%20Bambili UBa 2020 1ere%20annee%20du%202nd%20cycle en.pdf](http://www.minesup.gov.cm/site/2020/DAUQ/ENS%20Bambili%20UBa%202018%202de%20annee%20du%202nd%20cycle%20en.pdf) ;
[http://www.minesup.gov.cm/site/2021/DAUQ/ENSET%20Bambili UBa 2021 1ere%20annee%20du%202nd%20cycle fr.pdf](http://www.minesup.gov.cm/site/2021/DAUQ/ENSET%20Bambili%20UBa%202021%201ere%20annee%20du%202nd%20cycle%20fr.pdf) ;
[http://www.minesup.gov.cm/site/2021/DAUQ/ENSET%20Bambili UBa 2021 1ere%20annee%20du%202nd%20cycle en.pdf](http://www.minesup.gov.cm/site/2021/DAUQ/ENSET%20Bambili%20UBa%202021%202de%20annee%20du%202nd%20cycle%20en.pdf) .
- ^{vi} Voir : George Echu, [The Immersion Experience in Anglophone Primary Schools in Cameroon](#), Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism, (ed. James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad, and Jeff MacSwan, 643-655. Somerville, MA (2005).
- ^{vii} Voir : Inter-Ministerial Ad hoc Committee on Concerns raised in the Education Sector, [Chairperson's Declaration at Press Conference](#), Yaoundé, 13 February 2017 (noter le point 2.2 sur l'enseignement technique et professionnel dans le sous-système anglophone).
- ^{viii} Voir : <https://www.cityandguilds.com/>, et CEDEFOP, [La formation et l'enseignement professionnels au Royaume – Uni : une brève description](#), 2005.
- ^{ix} The Median Newspaper, [Francophone student teachers barred from practicing in Anglophone schools](#), 9 janvier 2016.
- ^x Pour un compte-rendu des résistances rencontrées par les enseignants stagiaires issus du sous-système éducatif francophone inscrits dans les HT/TTCs rattachés aux Universités de Buea et de Bamenda, quant à leur capacité à enseigner dans le sous-système anglophone, avec de fortes connotations sur quelle population cible ces écoles devaient servir (cherchant à augmenter l'accès des locuteurs historiques anglophones aux dites écoles), voir : Gustave Adolphe Messanga, *Effet de la scolarisation des élèves issus de familles francophones dans le sous-système éducatif anglophone sur l'identité sociale anglophone au Cameroun : Une analyse dans la perspective théorique de la menace intergroupe*, in : *'L'insécurité linguistique dans les communautés anglophone et francophone du Cameroun'*, Augustin Emmanuel Ebongue & Angéline Djoum Nkwescheu (eds.), L'Harmattan, 2018, p. 251-274.
- ^{xi} Voir les nouveaux programmes scolaires développés par le Ministère de l'Éducation de Base en 2018-2019.
- ^{xii} Voir : <https://www.crtv.cm/2018/04/secondary-education-recruitment-of-bilingual-science-teachers/> ; <https://cameroonpostline.com/865-bilingual-teachers-assigned-to-english-speaking-regions/%E2%80%8B> ; <https://www.cameroon-tribune.cm/article.html/39186/fr.html/recruitment-of-1-000-bilingual-teachers-minister> ; et <http://theguardianpostcameroon.com/index.php/2021/04/08/oral-questions-in-parliament-menchum-north-mp-takes-minister-to-task-over-fate-of-1000-bilingual-teachers/> .
- ^{xiii} Voir : Roland Ndille, [British and French Implementation of Colonial Educational policies in Cameroon 1916-1961: A Comparative Analysis](#), International Journal for Research in Educational Studies, Vol. 4, Issue 5, May 2018; Yannick Dupraz, [French and British Colonial Legacies in Education: A Natural Experiment in Cameroon](#), Paris School of Economics, 2015; Tabot Timothy MacOjong, [The Development of Education in the Anglophone Provinces of Cameroon during British Administration](#), Master's Thesis, Memorial University of Newfoundland, Canada, 1980; Mathew Basung Gwanfogbe,

[*Changing Regimes and the Development of Education in Cameroon 1886 – 1966 \(with Special Reference to the Basel Mission\)*](#), Doctoral Thesis, University of London Institute of Education, August 1995.

^{xiv} Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO), [*Cameroun : Seconde mission du Groupe de planification de l'enseignement \(septembre-décembre 1963\)*](#), Programme d'urgence pour l'Afrique, EDPLAN/CMN/2, mai 1965. Pages 9 et 11.

^{xv} Georges Courade, Christiane Courade, [*L'école du Cameroun anglophone : de l'école coloniale à l'école nationale*](#), Revue Tiers-Monde, Tome 19, n° 76, 1978, pp. 743-769 (cité à la page 747) ; Georges Courade et Christiane Courade, [*Education in Anglophone Cameroon : 1915 - 1975*](#), Office national de la recherche scientifique et technique (ONAREST), Yaoundé, 1977.

^{xvi} Pour une exposition détaillée, voir : Francis B. Njamnjoh et Richard F. Akum (Eds.), [*The Cameroon GCE Crisis ; A Test of Anglophone Solidarity*](#), Langaa RPCIG, 2008, 376 pp ("Chapter I : Anglophone Students of the University of Yaoundé petition against introduction of a New Cameroon GCE Scheme for Anglophone Schools Nationwide").

^{xvii} Ce Projet n'a pas été en mesure d'accéder à un large éventail de documents de recherche à jour comparant directement, par l'observation, les spécificités et les particularités des sous-systèmes éducatifs francophone et anglophone au Cameroun (la pédagogie, la prestation des enseignements, les différences d'approche et des acquis). Des recherches historiques ont été menées sur les approches comparatives à l'enseignement *avant l'indépendance* dans les territoires administrés par les France et la Grande-Bretagne (voir : Yannick Dupraz, [*French and British Colonial Legacies in Education : Une expérience naturelle au Cameroun*](#), École d'économie de Paris, 2015 ; Roland Ndille, [*British and French Implementation of Colonial Educational policies in Cameroon 1916-1961 : A Comparative Analysis*](#), International Journal for Research in Educational Studies, Vol. 4, Issue 5, mai 2018), et sur l'évolution des deux systèmes éducatifs dans les *deux premières décennies* après l'indépendance. (Voir : Georges Courade, Christiane Courade, [*L'école du Cameroun anglophone : de l'école coloniale à l'école nationale*](#), Revue Tiers-Monde, Tome 19, n° 76, 1978, pp. 743-769 ; Georges Courade et Christiane Courade, [*Education in Anglophone Cameroon : 1915 - 1975*](#), Office National de la Recherche Scientifique et Technique (ONAREST), Yaoundé, 1977). Il convient toutefois de noter une étude comparée contemporaine intéressante des sous-systèmes éducatifs anglophone et francophone au Cameroun, basée sur l'observation directe des écoles, qui identifie certaines différences entre les sous-systèmes, et tire des conclusions utiles sur comment ceux-ci sont influencés par les approches pédagogiques éducatives anglaises et françaises. Voir : Genevoix Nana, [*'This Is No French School' : language and education traditions in primary schooling in Cameroon - a comparative perspective*](#), Research in Comparative and International Education, Volume 8, No. 4 (2013).

^{xviii} Voir : Robin Alexander, [*Dichotomous Pedagogies and the promise of Comparative Research*](#), document présenté lors de la réunion annuelle 2002 de l'AERA à la Nouvelle-Orléans, session présidentielle III, 3 avril : De-familiarising our Notions of Pedagogy and Curriculum : getting beyond dichotomous notions of enquiry vs didactic instruction, 2002 ; Marilyn Osborn, [*Note de lecture, Maroussia Raveaud, De l'enfant au citoyen : la construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre, Presses Universitaires de France, 2006, 207 p*](#), Revue Internationale d'Éducation de Sèvres, No. 43, décembre 2006.

^{xix} Voir les conclusions de la mission éducative de l'UNESCO de 1963, chargée de conseiller sur les systèmes éducatifs doubles du Cameroun après la réunification en 1961 :

« [...] La mission de l'UNESCO s'accorde à souligner, comme un sujet préalable à son travail, que la difficulté du problème à résoudre par le Cameroun fédéral ne réside pas seulement dans la divergence entre les programmes ou les horaires, ou bien les méthodes de l'enseignement au Cameroun oriental et au Cameroun occidental. La difficulté véritable se situe à un niveau bien plus élevé et provient de deux attitudes devant la vie, de deux conceptions de l'Homme, bref, de deux philosophies dont l'esprit est radicalement différent. Le *système d'enseignement n'est que la manifestation concrète des deux esprits différents dont les deux parties du Cameroun se sont trouvées chacune imprégnée par les hasards de la politique contemporaine*. Le Cameroun oriental est marqué par les mœurs françaises, l'occidental par les mœurs anglaises, au-delà de la langue, au-delà de l'école. Il s'agit pour le Cameroun fédéral, de créer, de part et d'autre de la frontière intérieure qui sépare anglophones et les francophones, anglicisés et francisés, un *Cameroun camerounais* dont la civilisation trouvera son originalité dans l'intégration en une synthèse supérieure du double effort de chacune des deux fractions. La réalisation d'une telle synthèse demandera sans aucun doute, une longue symbiose. Il serait tout à fait illusoire d'espérer qu'un simple compromis en matière scolaire pût, à lui seul, opérer une telle transformation. L'harmonisation des programmes ne saurait donc constituer qu'un élément, nécessaire mais non suffisant, de l'édification du Cameroun fédéral. » (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO), [*Cameroun : Seconde mission du Groupe de planification de l'Enseignement \(septembre-décembre 1963\)*](#), Programme d'urgence pour l'Afrique, EDPLAN/CMN/2, mai 1965, pages 10 à 11).

^{xx} Robin Alexander, [Comparer c'est Comprendre : visions et versions de l'école élémentaire](#), La Revue Française de Pédagogie, n° 142, janvier - février - mars 2003, pp. 5-19.

^{xxi} Voir la description des méthodologies comparatives utilisées dans : General Teaching Council for England, [Teaching methods in England and France : a comparison](#) (Research for Teachers), 2006 ; Marilyn Osborn & Patricia Broadfoot, [A Lesson in Progress ? Primary Classrooms Observed in England and France](#), Oxford Review of Education, Vol. 18, No. 1, 1992, pp. 3-15.

^{xxii} Les ressources bibliographiques utilisés pour établir ces comparaisons sont les suivants, regroupés par auteur et par pertinence :

1. Robin Alexander, [Dichotomous Pedagogies and the promise of Comparative Research](#), document présenté lors de la réunion annuelle 2002 de l'AERA à la Nouvelle-Orléans, session présidentielle III, 3 avril : De-familiarising our Notions of Pedagogy and Curriculum : getting beyond dichotomous notions of enquiry vs didactic instruction, 2002.
2. Robin Alexander, [Comparer c'est Comprendre : visions et versions de l'école élémentaire](#), La Revue Française de Pédagogie, n° 142, janvier - février - mars 2003, pp. 5-19.
3. Robin Alexander, [What Works and What Matters: Education in spite of Policy](#), Cambridge Primary Review Trust National Conference, 18 November 2016.
4. Marilyn Osborn & Patricia Broadfoot, [A Lesson in Progress? Primary Classrooms Observed in England and France](#), Oxford Review of Education, Vol. 18, No. 1, 1992, pp. 3-15.
5. Marilyn Osborn, [Note de lecture, Maroussia Raveaud, De l'enfant au citoyen : la construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre, Presses Universitaires de France, 2006, 207 p](#), Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 43, décembre 2006.
6. Marilyn Osborn, [Être élève en Angleterre et en France](#), Revue Internationale d'Education de Sèvres, n° 50, 2009, p. 87-98.
7. Marilyn Osborn, Patricia Broadfoot, Claire Planel & Andrew Pollard, [Social Class, Educational Opportunity and Equal Entitlement : Dilemmas of Schooling in England and France](#), Journal : Comparative Education, Vol. 33, No. 3, 1997, pp. 375-393.
8. Marilyn Osborn, [Promouvoir la qualité : comparaisons internationales et questions méthodologiques](#), Revue Education et Sociétés, Vol. 2, No. 18, 2006, pp. 163-180.
9. General Teaching Council for England, [Teaching methods in England and France: a comparison](#) (Research for Teachers), 2006.
10. Maroussia Raveaud, [Assessment in French and English infant schools: assessing the work, the child or the culture?](#) In: Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, Taylor & Francis Online, Vol. 11, No. 2, 2004, pp. 193-211. (Disponible sur [Taylor & Francis Online](#) Journal).
11. Maroussia Raveaud, [Minorités, ethnicité et citoyenneté : les modèles français et anglais sur les bancs de l'école](#), Revue Française de Pédagogie, n° 144, 2003, p. 19-28.
12. Maroussia Raveaud & Agnès van Zanten, [Choosing the local school : middle class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris](#), Journal of Education Policy, Vol. 22, No. 1, 2007, pp.107-124.
13. Régis Malet, [Les mondes scolaires et enseignants et la construction culturelle et politique du sens](#), in : 'Modernisation de l'école et contextes culturels' Régis Malet & Estelle Brisard (eds.), L'Harmattan, 2005, pp. 51-90.
14. Denis Meuret & Marie Duru-Bellat, [English and French Modes of Regulation of the Education System: a comparison](#), Journal of Comparative Education, Taylor & Francis (Routledge), Vol. 39, No. 4, 2003, pp. 463-477.
15. European School Heads Association, [The Rhineland vs the Anglo-Saxon model and the influence on Educational Systems](#) [non datée].
16. Brown, P., Power, S., Tholen, G. et Allouch, A. (2016). [Credentials, talent and cultural capital: a comparative study of educational elites in England and France](#). British Journal of Sociology of Education, 37(2), pp. 191-211.
17. Mireille le Breton, [Laïcité in the French Public School System : an exception française ?](#) in : 'L'exception Française : Negotiating Identity in the French National Imagery', Elizabeth Vitanza, Bob Hudson (eds.) UCLA Paroles Gelées journal, Vol. 23, No. 1, 2007, pp. 93-112.
18. Alison Wolf, [A Comparative Perspective on Educational Standards](#), Proceedings of the British Academy, Vol. 102, 2000, pp. 9-37.
19. Michaela Benson, Gary Bridge & Deborah Wilson, [School Choice in London and Paris - A Comparison of Middle-class Strategies](#), Journal: Social, Policy & Administration, Vol. 49, No. 1, 2015, pp. 24-43.

20. Linda Clarke & Christopher Winch, [Have Anglo-Saxon concepts really influenced the development of European qualifications policy?](#) Journal: Research in Comparative & International Education, Vol 10, No. 4, 2015, pp. 593-606.
21. Nathalie Bulle, [Comparing OECD Educational Models through the prism of PISA](#), Journal: Comparative Education, Taylor & Francis (Routledge), Vol. 47, No. 4, 2011, pp.503-521.

^{xxiii} Ce n'est qu'en 1982, grâce aux réformes de la *loi Deferre* du Président socialiste François Mitterrand, que la France a connu une révision en profondeur de la répartition des compétences entre le centre et la périphérie, en limitant les pouvoirs tentaculaires d'une bureaucratie gouvernementale centrale, et en transférant davantage de pouvoirs de décision aux collectivités territoriales décentralisées. Cela s'est produit après environ deux siècles de centralisation, depuis la Révolution française de 1789.

^{xxiv} Étant donné que ce Document de Réflexion s'intéresse aux valeurs Anglo-Saxonnes et Françaises liées aux *traditions historiques, culturelles et des valeurs sociétales qui façonnent l'enseignement*, nous ne nous attarderons pas sur la définition économique contemporaine du « modèle Anglo-Saxon », qui fait référence à la conception ultra-libérale et capitaliste des libres marchés des années 1980 sous Thatcher/Royaume-Uni et Reagan/États-Unis, précurseur de la mondialisation capitaliste, souvent opposée dans la littérature contemporaine aux définitions nordiques et européennes d'un capitalisme plus mesuré et de marchés réglementés. Voir : Jeremy Jennings, [Peut-on parler d'un Modèle Anglo-Saxon ?](#) (Contribution à une Histoire de nos Préjugés), Notes de Recherche, 20 Janvier 2007, Centre de Recherches Politiques de Sciences Po, Paris ; Jean Gadrey, [Modèle Nordique vs. Modèle Anglo-saxon](#), Alternatives Economiques, 2003/3, No. 19, pages 72 à 89.

^{xxv} Voir : (Isabelle Maradan) Le Monde, [Education : et si on arrêtait la compétition ?](#) 15 novembre 2017.

^{xxvi} Au Cameroun, l'éducation a historiquement été gérée de manière centralisée. Même sous le régime fédéral (1961-1972), la Constitution attribuait formellement l'éducation comme domaine de compétence « fédéral » et non aux États fédérés respectifs, bien que la réalité ait été inverse. Le Cameroun unitaire a confié l'éducation aux Ministères centraux, bien que les plans de décentralisation (pas encore mis en œuvre) prévoient, depuis les Lois d'orientation de la Décentralisation adoptées en 2004, que la gestion des établissements d'enseignement secondaire soit dévolue aux Régions, et celle des établissements d'enseignement primaire aux Communes. La Loi de 1998 d'Orientation de l'Éducation officialise le concept de la « communauté éducative » qui donne aux Collectivités Territoriales Décentralisées et autres structures de proximité une place dans les organes consultatifs/de gestion en charge des écoles (articles 32 et 33).

^{xxvii} La loi d'orientation sur l'éducation du Cameroun de 1998 établit un équilibre entre ces deux pôles d'intérêt en disposant que « l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral ». Ses objectifs incluent également la formation aux grandes valeurs éthiques universelles (articles 4 et 5).

^{xxviii} Voir : World Bank, [The Socio-Political Crisis in the Northwest and Southwest Regions of Cameroon : Assessing the Economic and Social Impacts](#), janvier 2021 (à la page 14) « Les personnes interrogées ont déclaré qu'il y avait une admiration générale à travers le pays pour le système éducatif du NO-SO, ainsi qu'un grand respect pour le sens de discipline qui y régnait dans les écoles, et les « bonnes mœurs » de élèves. Une perception qui avait incité certains parents francophones à envoyer leurs enfants à l'école dans le NO-SO ».

^{xxix} Voir : InvestirauCameroun.com, [Forum de Paris sur la paix : Paul Biya explique la crise anglophone en cours au Cameroun](#), 13 novembre 2019.

^{xxx} Voir la *Stratégie Nationale de Développement du Cameroun 2020 - 2030*, chapitre 6 (6.6.2) : « Promotion du multiculturalisme et développement d'une identité culturelle synthétique ».

^{xxxi} Voir : <https://www.laliberte.ch/news-agence/detail/regain-de-tension-dans-les-universites-en-afrique-du-sud/337034>; et <https://www.rfi.fr/fr/afrique/20160616-afrique-sud-revolte-soweto-1976-quarante-ans-temoins-mashinini>.

^{xxxii} Voir : <https://www.clo-ocol.gc.ca/fr/chronologie-evenements/jugement-cour-supreme-du-canada-laffaire-mahe-reconnait-aux-parents>, et <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/admissibilite-a-lenseignement-en-anglais/admissibilite/>.

^{xxxiii} Voir : https://www.lemonde.fr/archives/article/1968/07/26/la-legislation-linguistique-belge-ne-viole-pas-les-libertes-fondamentales_2500025_1819218.html, <https://www.revuegeneraledudroit.eu/blog/decisions/cedh-23-juillet-1968-affaire-linguistique-belge-affaire-numero-1474-1677-169162-1769-199463-et-212664/>, et Elizabeth Sherman Swing, *The politico-linguistics of education in Belgium*, Journal: Word, 32:3, 213-224 (1981).

^{xxxiv} Voir : https://fr.wikipedia.org/wiki/Alfred_Stepan.

^{xxxv} Alfred Stepan, Juan Linz, Yogendra Yadav, *Federacy: A Formula for democratically managing multinational societies in Unitary States*, IN *Crafting State-Nations : India and other Multinational Democracies*, à pp 205. JHU Press, 2011.

^{xxxvi} Voir : Article 16(1) - [Loi de 2006 sur la gouvernance d'Aceh](#) ; Liste A No. 9 - [Loi de 1948 sur l'autonomie des îles Féroé](#) ; Article 62 - [Loi de 2009 sur le statut politique et administratif de la région autonome des Açores](#) ; Article V, Section 1 (V) - [Loi organique de 2018 pour la région autonome de Bangsamoro](#) ; Article 4 et Annexe - [Loi de 1978 sur l'autonomie du Groenland](#) et Article 23(3) - [Loi de 2009 sur l'autonomie du Groenland](#) ; Article 18 (14) - [Loi de 1991 sur l'autonomie d'Aland](#) ; Article 2 (R) & Article 3 (G) - [Loi constitutionnelle No. 4 de 1948, Statut spécial de la Vallée d'Aoste](#) ; article 14 (R) et article 17 (D) - [Loi constitutionnelle n° 2 de 1948, Statut Spécial du gouvernement régional de Sicile](#) ; articles 6(1), 21, 35, 44, 131 - [Loi organique de 2006 sur la réforme du statut d'autonomie de la Catalogne](#).

^{xxxvii} Lekene Donfack Etienne Charles, *L'expérience du fédéralisme camerounais : les causes et les enseignements d'un échec*, Tome 1, Thèse pour le Doctorat d'Etat en droit public, 1979, aux pages 131 - 132.

^{xxxviii} Frank M. Stark, *Federalism in Cameroon: The Shadow and the Reality*, Canadian Journal of African Studies / Revue Canadienne des Études Africaines, Vol. 10, No. 3, 1976, pp. 423-442(à la page 433).

^{xxxix} Frank M. Stark, *Federalism in Cameroon: The Shadow and the Reality*, Canadian Journal of African Studies / Revue Canadienne des Études Africaines, Vol. 10, No. 3, 1976, pp. 423-442.

^{xl} Richard F. Akum et Francis B. Nyamnjoh (Eds.), *The Cameroon GCE Crisis; A Test of Anglophone Solidarity*, Langaa RPCIG, 2008, 376 pp.

^{xli} Akum et Nyamnjoh, *ibid*.

^{xlii} The Median Newspaper, [Francophone student teachers barred from practicing in Anglophone schools](#), 9 janvier 2016.

^{xliiii} Syndicat National des Enseignants du Supérieur (SYNES) - Section de l'Université de Buea, [Memorandum on Harmonisation of University programmes to enhance the Mobility of Students from one University to Another](#), 31 May 2015; Cameroon Tribune, [Ministry of Higher Education : Clarifications on Harmonisation of University Curricula](#), 20 June 2016.

^{xliv} World Bank, [The Socio-Political Crisis in the Northwest and Southwest Regions of Cameroon : Assessing the Economic and Social Impacts](#), janvier 2021 (aux pages 14 et 24).

^{xlv} Banque Mondiale, *ibid*, page 14. Voir également l'analyse des données par ce Projet qui indique qu'avant la crise, une situation objective de privation socio-économique n'était pas un trait commun entre les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest. Pendant les 15 années précédant la crise, le Sud-Ouest a été la région la plus performante du pays sur les principaux indicateurs socio-économiques et de développement, tandis que le Nord-Ouest était classé parmi les moins performants. Cela tend à atténuer le poids de la privation socio-économique comme principal déclencheur de la crise qui a englouti les deux régions. Voir : <https://www.constitutionaloptionsproject.org/fr/quelle-etait-objectivement-la-situation-socio-economique-des-regions-du-no-et-du-so-avant-le-declenchement-de-la-crise-en-2016>.

^{xlvi} Voir : George Echu, *The Immersion Experience in Anglophone Primary Schools in Cameroon*, Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism, (ed. James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad, and Jeff MacSwan, 643-655. Somerville, MA (2005) ; Kuchah Kuchah, *English Medium Instruction in an English-French bilingual setting : issues of quality and equity in Cameroon*, Comparative Education [Journal], Vol. 52, 2016, pp. 311 - 327. Stephen Ambe Mforteh, *Cultural Innovations in Cameroon's linguistic Tower of Babel*, TRANS - Internet Journal for Cultural Studies, Autriche, Vol. 16, mars 2006 ; Eric A. Anchimbe, *Anglophonism and Francophonism : The Stakes of (Official) Language Identity in Cameroon*. Alizés : Revue Angliciste de La Réunion, Faculté des Lettres et Sciences humaines (Université de La Réunion), 2005, pp.7-26 ; Eric A. Anchimbe, *Global Identities or Local Stigma Markers : How Equal Is the 'E' in Englishes in Cameroon ?* pp 47-62, in *Englishes in Multilingual Contexts : Language Variation and Education*, Ahmar Mahbob et Leslie Barratt, (Eds.), Springer Publications, Pays-Bas, 2014 ; Jane-Francis Afungmeyu Abongdia, *Language Ideologies and Attitudes of Francophone Learners towards English in Yaoundé*, Cameroon (MA Thesis, University of the Western Cape), 2009, 155 pp.

^{xlvii} Voir : Stephen Ambe Mforteh, *Cultural Innovations in Cameroon's linguistic Tower of Babel*, in : TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften, n° 16, mars 2006 ; Kuchah Kuchah, *English Medium Instruction in an English-French bilingual setting : issues of quality and equity in Cameroon*, Journal : Comparative Education, Vol. 52, n° 3, 2016, p. 311-327 ; Jane-Francis A. Abongdia et Fiona Willans, *The position of English globally and nationally : A comparison of Cameroon and Vanuatu*, Current Issues in Language Planning (Journal), Vol 15, 2014.

^{xlviii} Les sources de données pertinentes sont :

1. République du Cameroun, Ministère des Enseignements Secondaires, [Annuaire Statique du MINESEC - Statistical Year Book 2013/2014](#).
2. République du Cameroun, ministère de l'Éducation de base, [Annuaire Statistique du MINEDUB - Annuaire Statistique 2017/2018](#).
3. République du Cameroun, ministère de l'Enseignement supérieur, [Annuaire Statistique du Ministère de l'Enseignement Supérieur 2017](#).

4. République du Cameroun, Ministère de l'Éducation de Base, [Annuaire Statistique du MINEDUB - Statistical Year Book 2015/2016](#).
5. République du Cameroun, Commission Technique d'Élaboration de Stratégie Sectorielle de l'Éducation, [Document de Stratégie Sectorielle de l'Éducation](#), 2005.
6. Republic of Cameroon, Technical Committee for the Elaboration of the Sector Wide Approach / Education, [Draft Document of the Sector Wide Approach / Education](#), Doc. No. SPO/CM/2006/ED/RP/1, 2006.
7. [Rapport d'état du système éducatif national camerounais : Éléments de diagnostic pour la politique éducative dans le contexte de l'EPT et du DSRP](#), Rapport No. 59081, 19 décembre 2003.
8. République du Cameroun, ministère de l'Éducation de base, [Annuaire Statistique du MINEDUB - 2016/2017](#).
9. République du Cameroun, Ministère de l'éducation de base, [Rapport d'analyse des données du recensement scolaire 2014-2015 du Ministère de l'Éducation de Base](#).
10. République du Cameroun, Ministère de l'éducation de base, [Rapport d'analyse des données de la carte scolaire \(Année 2015-2016\)](#), novembre 2017.
11. République du Cameroun, Ministère de l'éducation de base, [Rapport d'analyse des données de la carte scolaire 2013/2014](#).
12. Léon Bertrand Ngouo, [La recherche de l'excellence dans le système éducatif camerounais](#), Revue des sciences de l'éducation, Vol. 21, No. 2, 1995, pp. 353-370.
13. République du Cameroun, Ministère des Enseignements Secondaires, [Rapport d'analyse des données statistiques du MINESEC/ Analysis report of statistical data of MINESEC 2014-2015](#).
14. République du Cameroun, Ministère des Enseignements Secondaires, [Rapport d'analyse des données statistiques 2010-2011](#).
15. République du Cameroun, Ministère des Enseignements Secondaires, [Rapport d'analyse des données de la carte scolaire du MINESEC : Année scolaire 2009-2010](#).
16. République du Cameroun, [3è RGPH : Scolarisation - Instruction - Alphabétisation](#), Volume II, Tome 2, Bureau Central des Recensements et des Etudes de Population (BUCREP) & Fonds des Nations Unies pour la Population (UNFPA).
17. [Rapport d'Etat du Système éducatif camerounais : Synthèse des principaux résultats pour une politique éducative nouvelle](#), 2003.

^{xlix} Voir Kuchah Kuchah, *English Medium Instruction*, op cit.

ⁱ Les données relatives aux effectifs de l'enseignement secondaire entre les sous-systèmes dans les années 1990 proviennent de : Léon Bertrand Ngouo, [La recherche de l'excellence dans le système éducatif camerounais](#), Revue des sciences de l'éducation, vol. 21, n° 2, 1995, p. 353-370.

ⁱⁱ Voir : George Echu, [The Immersion Experience in Anglophone Primary Schools in Cameroon](#), Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism, (ed. James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad, and Jeff MacSwan, 643-655. Somerville, MA (2005).

ⁱⁱⁱ Voir : Eric A. Anchimbe, [Anglophonism and Francophonism : The Stakes of \(Official\) Language Identity in Cameroon](#). Alizés : Revue Angliciste de La Réunion, Faculté des Lettres et Sciences humaines (Université de La Réunion), 2005, pp.7-26 ; Jane-Francis Afungmeyu Abongdia, [Language Ideologies and Attitudes of Francophone Learners towards English in Yaoundé](#), Cameroon (MA Thesis, University of the Western Cape), 2009, 155 pp ; et Eric A. Anchimbe, *Global Identities or Local Stigma Markers : How Equal Is the 'E' in Englishes in Cameroon ?* pp 47-62, in *Englishes in Multilingual Contexts : Language Variation and Education*, Ahmar Mahbob et Leslie Barratt, (Eds.), Springer Publications, Pays-Bas, 2014.

ⁱⁱⁱⁱ George Echu, [The Immersion Experience in Anglophone Primary Schools in Cameroon](#), in : 'ISB4 : Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism', James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad, and Jeff MacSwan (eds.), Somerville, MA : Cascadilla Press, 2005, pp. 643-655.

^{lv} Voir George Echu, *op cit*.

^{lv} Eric A. Anchimbe, [Multilingual backgrounds and the identity issue in Cameroon](#), in Anuario del Seminario de Filología Vasca Julio de Urquijo, International Journal of Basque Linguistics and Philology, Vol. 39, No. 2, 2005, pp. 33-48.

^{lvi} Voir : Hélène Poissant, [Bilingualism, Bilingual Education, and Sociocultural Identity : The Experience of Quebec](#), Journal of Cognitive Education and Psychology, janvier 2005 (l'article contient une exposition très utile des différents types de programmes d'éducation bilingue dans le contexte canadien, et soulignent ceux qui sont considérés comme « performants » parce qu'ils « assurent réellement le maintien de la langue maternelle et en même temps l'acquisition d'une deuxième langue », et sont donc « vraiment efficaces pour atteindre le bilinguisme ainsi que la promotion de l'enrichissement culturel et du pluralisme », à la page 321) ; Stacy Churchill, [Language education, Canadian civic identity, and the identities of Canadians](#), Reference Study, Council of Europe, 2003 ; Margaret Adsett et Michael Morin, [Contact](#)

[and Attitudes towards Bilingualism in Canada](#), ISB4 : Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism, ed. James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad et Jeff MacSwan, 1-17. Somerville, MA : Cascadilla Press, 2005.

^{lvii} Voir généralement les articles dans - Journal of Social Issues, [Special Issue: To Be Both \(and More\): Immigration and Identity Multiplicity](#), Volume 75, Issue 2, June 2019.

^{lviii} Echu, *The Immersion Experience in Anglophone Primary Schools*, op cit, note ainsi, à la page 653 : « Notre étude révèle qu'il existe une forme additive de biculturalisme étant donné que les enfants francophones sont heureux et fiers de faire partie des deux cultures - francophone et anglophone ».

^{lix} Nous notons que la Stratégie Nationale de Développement 2020-2030, en cherchant à promouvoir une « identité culturelle synthétique », vise « à décourager et à éradiquer les loyautés primaires d'origines diverses » telles que linguistiques (page 120). Nous postulons que si un citoyen s'identifie (et possède le bagage éducatif et linguistique correspondant) comme *étant à la fois francophone et anglophone* (et tout autre groupe d'affinité) au lieu de n'être « ni l'un ni l'autre », il/elle répondrait également à l'objectif de la SND de produire une « identité culturelle synthétique ».

^{lx} Voir : Gratien Atindogbe, Midinette Koumassol, [Being multilingual in a bilingual environment: Implications for quality education](#), Pan Commonwealth Forum, September 2019.

^{lxi} Michel N. Ntedondjeu et Catherine Andela Mani, *Bilinguisme officiel et (in)sécurité linguistique chez les enseignants francophones de l'Université de Buea : Le cas des nouvelles recrues de 2011-2012*, in : *'L'insécurité linguistique dans les communautés anglophone et francophone du Cameroun'*, Augustin Emmanuel Ebongue & Angéline Djoum Nkwescheu (eds.), L'Harmattan, 2018, p. 25-41.