

UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTE
ECOLE DOCTORALE « LANGAGES, ESPACES, TEMPS, SOCIETES »

Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur en:

SCIENCES DU LANGAGE

***REPRESENTATIONS DES GENRES
DANS LE DISCOURS DE FORMATION SCOLAIRE
ET SOCIALISATION DES SUJETS APPRENANTS AU CAMEROUN***

Présentée et soutenue publiquement par

Martine NDAWOUO

Le 24 novembre 2006

Sous la Direction de :
Madame Andrée Chauvin-Vileno, Professeur

Membres du Jury

Monsieur Alpha Ousmane **BARRY**, Maître de Conférences, université de Franche-Comté
Madame **Andrée CHAUVIN- VILENO**, Professeur, université de Franche-Comté
Monsieur Masegeta **B. M. KASHEMA**, Professeur, université de Strasbourg 2
Monsieur Mongi **MADINI**, Maître de Conférences, université de Franche-Comté
Monsieur Mwatha Musanji **NGALASSO**, Professeur, université de Bordeaux 3

DEDICACE

A TOI, PIERRE

Qui partages mes rêves éveillés et endormis et qui as fait de moi une
femme qui, toujours, s'interroge

REMERCIEMENTS

Je tiens, au terme de ce travail, à adresser mes sincères remerciements à tous ceux qui ont contribué de façons diverses à sa réalisation.

Je suis reconnaissante à l'endroit du Service de Coopération et d' Action Culturelle de l'Ambassade de France au Cameroun dont une bourse a rendu possible mon séjour en France ; à l'Université de Franche- Comté et à l'équipe de recherche du LASELDI pour l'accueil et l'attention qu'elles m'ont accordés pendant tout mon séjour à Besançon. Je pense aux autorités du Ministère des Enseignements Secondaires et du lycée bilingue de Buea qui m'ont accordé, à chaque fois, des permissions indispensables pour la réalisation des enquêtes à l'intérieur du Cameroun ; aux responsables des lycées et collèges du Cameroun, du Département du Gender and Women Studies de l'Université de Buea ; aux personnels encadrants et chefs d'établissements primaires et maternels du Cameroun et à toutes les personnes ressources rencontrées dans le cadre de mes enquêtes.

C'est le lieu de saluer la gracieuse collaboration des autorités des ministères de l'Emploi, du Plan et de l'Aménagement du Territoire, de l'Enseignement Supérieur, des Affaires Sociales, de la Condition Féminine, des responsables de l'Institut National des Statistiques, du Fonds National de l'Emploi, de l'Office de Baccalauréat du Cameroun -OBC, du General Certificate of Education -GCE.

Qu'il me soit permis d'exprimer ma gratitude au Groupe de Recherche sur l'Imaginaire de l'Afrique et la Diaspora- GRIAD dont l'encadrement aura marqué l'orientation de ce travail.

Je pense à mes enfants Défi, Sandra, Lorige et Ordy dont les cris, les pleurs et les encouragements ont régulièrement apporté de la chaleur à des moments de lassitude que ce travail aura connus, à M. Pierre Fandio qui a, dans ses multiples casquettes d'époux, de confident, de père et d'amant, toujours réussi à me remonter pendant les moments de déprime.

Ma reconnaissance va au Pr. Ngalasso dont les suggestions pendant la première phase de ce projet ont été d'un apport inestimable. Je ne saurais oublier le Pr. Claude Condé et M. Alpha Ousmane Barry pour leurs conseils hautement enrichissants.

Toutes ces contributions seraient restées sûrement vaines si elles n'avaient pas été prises en charge par un homme et une femme d'exception à qui je ne dirais jamais assez toute ma gratitude : les professeurs Mongi Madini et Andrée Chauvin-Vileno. Le Pr. Mongi Madini, de la gestation à la phase finale de cette recherche et au-delà de sa délicate tâche de direction, a investi sans compter dans la réalisation de ce travail à travers son encadrement efficient et son dévouement inestimable. Madame le Pr. Andrée Chauvin- Vileno qui a constitué un tandem de rêve avec le Professeur Madini, a suivi avec une patience digne d'une mère de famille nombreuse, toutes les phases de ce travail. Que l'un et l'autre trouvent ici l'expression de mon infinie gratitude.

Je témoigne mon entière gratitude au Seigneur Tout-Puissant qui, dans son immense Bonté, m'a accordé sa bénédiction pendant toutes les étapes de ce projet.

SOMMAIRE

Dédicace		i
Remerciements		ii
SOMMAIRE		1
INTRODUCTION GENERALE		11
CHAPITRE I : CADRE THEORIQUE		
Introduction		35
I- La femme et sa place dans la société : l'apport des études de Genre	35	
I-1 Sexe et Genre		35
I-2 Genre social et genre interne		37
I-2-1 Le genre social		37
I-2-2 Le genre interne		37
I-3 Identité sexuelle		38
I-4 Féminisme et études de genre		39
I-4-1 Le féminisme		39
I-4-1-1 Un mouvement aux origines lointaines		39
I-4-1-2 L'impact de la Révolution		40
I-4-1-3 Les premiers acquis à l'aube du XXe siècle		41
I-4-1-4 Le grand tournant des années 1960-1970		42
I-4-1-4-1 Le choc du deuxième sexe		42
I-4-1-4-2 Les mouvements de libération		43
I-4-1-4-5 Un combat toujours d'actualité		44
I-4-2 Les « Gender Studies »		45
I-4-2-1 La guerre des terminologies		45
I-4-2-2 Le matriarcat et le patriarcat		46
II- La sociologie de l'école		47
II-1 La société comme espace de luttes		48
II-1-1 rapport entre les différentes classes sociales		49
II-1-2 Espace scolaire, espace de luttes		50
II-2 L'habitus familial et l'habitus scolaire		51
II-2-1 Variabilité des acquis entre familles		53
II-2-2 L'école inégalitaire		54
II-2-3 Education à une position de classe		55
- L'école, instance de reproduction d'une idéologie dominante		56
II-3 Revenir à la mission de l'école initialement prévue		57

II-3-1	Le handicap socio-culturel	58
II-3-2	La pédagogie de l'épanouissement de l'individu	58
III-	L'Analyse du Discours	59
III-1	Le discours, essai de définition	59
III-2	L'approche pragmatique du discours	61
III-2-1	Les concepts fondamentaux de la pragmatique	61
III-2-2	La pragmatique, linguistique de la parole	63
III-2-3	L'Analyse du Discours et la communication	63
III-3	L'approche énonciative du discours	64
III-4	Le dialogisme et la polyphonie chez Bakhtine	66
-	L'interactivité du langage	67
III-5	L'école française d'analyse du discours	68
III-5-1	Tributaire de la linguistique structurale	68
III-5-2	Orientée vers les pratiques discursives	69
III-5-3	Un mouvement scientifique à la croisée des chemins	70
IV-	Les Représentations sociales	71
IV-1	Aux origines du concept	71
IV-2	Essai de définition	72
-	Les mots clés du concept	74
IV-3	L'intérêt de l'étude des représentations sociales pour les scHumaines	75
-	Les fonctions des représentations sociales	77
V	Recension des travaux antérieur	78
V-1	La femme, objet des sciences sociales	78
V-2	Enseignement/Apprentissage des langues officielles au Cameroun	79
V-3	La femme camerounaise, un être marginalisé socialement	80
	Conclusion	82

CHAPITRE II : SCOLARISATION ET GENRE

	Introduction	84
I-	La population scolarisable au Cameroun	86
I-1	Dynamique de la population	86
I-2	Situation scolaire	88
II-	La jeunesse scolarisée au Cameroun	91
II-1	La population préscolaire	91
II-2	L'enseignement primaire	94
II-2-1	Taux d'alphabétisme et genre	96
II-2-2	Une offre scolaire en baisse	99

II-2-2-1	Quelques cas saisissants	100
II-2-2-2	La déscolarisation au primaire, une entrave majeure à l'intégration des jeunes	101
II-3	L'enseignement secondaire général et technique	101
II-3-1	L'enseignement secondaire général	102
II-3-2	L'enseignement secondaire technique	104
III	Les lendemains de la Réforme	106
III-1	Type d'établissement scolaire et niveau d'instruction	111
III-1-1	Le secteur privé	112
III-1-2	La scolarisation dans le secteur public	113
III-2	Cadre familial et niveau d'instruction	113
III-2-1	Le niveau de vie du chef de ménage comme facteur déterminant le niveau d'instruction	113
III-2-2	Le groupe socio-économique du chef de ménage comme facteur déterminant le niveau d'instruction	115
III-2-3	L'instruction, un moyen de lutte contre la pauvreté	116
III-2-4	Niveau d'instruction selon les sexes	118
IV-	La déperdition scolaire	121
IV-1	Situation nationale	121
IV-2	Les raisons de non scolarisation et/ou de déscolarisation	122
IV-2-1	Les facteurs historiques	122
IV-2-2	Les facteurs économiques	123
IV-2-3	Les raisons socioculturelles	124
IV-2-4	Les facteurs religieux	124
	Conclusion	125

CHAPITRE III : LE SUJET AUTEUR DES TEXTES DE FORMATION

Introduction	131
- Langage et pouvoir	131
- Le combat pour l'égalité des sexes	132
- L'école, lieu de promotion des stratégies de productions sociales	133
I- Présentation du système scolaire camerounais	134
I-1 Evolution de l'espace dans l'univers de formation	135
I-2 Evolution du profil de l'apprenant	135
I-2-1 De la femme-objet à la femme objet du discours	138
I-2-2 Les actions du gouvernement	139
I-2-3 Les Etats Généraux de l'Education	139
I-2-4 Les Etats Généraux de l'Education et le Genre	140
II- Présentation des manuels inscrits au programme depuis 1960	141
II-1 Un pays, deux systèmes scolaires	141

II-1-1 Les buts officiels de l'enseignement des langues	143
II-1-2 L'espace scolaire, un lieu de construction nationale	143
II-2 La femme auteur de méthodes à la maternelle et au primaire	144
II-2-1 Le poids de la femme, auteur de textes pédagogiques	145
II-2-2 Plus d'écoles, plus d'auteurs potentiels	146
II-3 La femme auteur des textes pédagogiques au secondaire	147
II-3-1 Les œuvres intégrales	148
II-3-2 Les méthodes, les recueils de textes et les anthologies	149
II-3-3 Présence quantitative de la femme dans l'univers auctorial au secondaire	149
II-3-4 Présence qualitative de la femme auteur au secondaire	151
II-3-5 La femme, inapte à la communication ?	152
III- Représentations de la femme dans les méthodes aux cycles maternel et primaire	154
III-1 A la maternelle	154
III-1-1 L'Explicite des images	155
III-1-2 L'Implicite des icônes	156
III-2 Au primaire	156
III-2-1 Le niveau I	156
III-2-1-1 L'Explicite des observables	158
III-2-1-2 L'Implicite des icônes	158
III-2-2 Le niveau II	159
III-2-2-1 L'Explicite des données	160
III-2-2-2 L'Implicite des images	160
III-2-3 Le niveau III	161
III-2-3-1 L'Explicite des images	164
III-2-3-2 L'Implicite des icônes	164
III-3 Des représentations stéréotypées	165
III-3-1 Des représentations à fonctions cognitives	166
III-3-2 Des représentations à fonctions identitaires	166
IV- Conditions d'inscription des textes au programme	167
IV-1 Une sélection dénuée de tout critère objectif	168
IV-2 Une durée irrationnelle des manuels au programme	169
Conclusion	171

CHAPITRE IV : REPRESENTATIONS DE LA FEMME DANS LE DISCOURS ICONOGRAPHIQUE DE FORMATION

INTRODUCTION	174
-La perception visuelle	174
- La notion d'image	175
- De la perception à la représentation mentale	176
- L'image, un auxiliaire pédagogique	177
I- Les représentations iconiques à la maternelle	179
I-1 Les activités libres comme moyens d'épanouissement/apprentissage	180

I-2 Les activités de construction comme moyens d'épanouissement/apprentissage	181
I-3 Les activités d'expression comme moyens d'épanouissement/apprentissage	183
II- L'exploitation des icônes au cycle primaire	185
II-1 Les niveaux	185
II-1-1 Le niveau I : L'Explicite des icônes	186
II-1-1-1 Les maquettes	188
II-1-1-2 Les images internes	188
II-1-1-2-1 L'image, support de l'activité « langage »	188
II-1-1-2-2 L'image, un canal vers l'écriture	190
II-1-2 Le niveau II : l'Explicite des images	191
II-1-2-1 Les maquettes	191
II-1-2-2 Les images à l'intérieur des méthodes	193
II-1-2-2-1 Les images illustratives	193
II-1-2-2-2 Les images déclencheurs	195
II-1-2-2-3 Les images corpus	196
II-1-3 Le niveau III	198
II-1-3-1 L'Explicite des images	198
II-1-3-1-1 Les maquettes	198
II-1-3-1-2 Structuration des images internes	198
II-2 Fréquence et représentation de la femme et de l'homme au primaire	201
II-2-1 Leur fréquence	201
II-2-1-1 Le niveau I	202
II-2-1-2 Le niveau II	204
II-2-1-3 Le niveau III	204
II-2-2 Les représentations de la femme et de l'homme au primaire	205
II-2-2-1 Au niveau I	205
II-2-2-2 Au niveau II	208
II-2-2-3 Au niveau III	210
III- L'illustration dans les manuels du secondaire	212
III-1 Panorama des manuels	213
III-2 Les cycles	216
III-2-1 Le cycle d'observation	216
III-2-1-1 Les méthodes de grammaire	216
III-2-1-1-1 L'Explicite des illustrations	216
III-2-1-1-2 L'Implicite des icônes	220
III-2-1-2 Les méthodes d'expression écrite	221
III-2-1-2-1 L'Explicite des images	221
III-2-1-2-2 L'Implicite des images	221
III-2-1-3 Les manuels de lectures	222
III-2-1-3-1 L'Explicite des illustrations	222
III-2-1-3-2 L'Implicite des images	225
III-2-2 Le cycle d'orientation	227
III-2-2-1 Les méthodes de grammaire	227

III-2-2-1-1 L'Explicite des images	227
III-2-2-1-2 L'Implicite des icônes	227
III-2-2-2 Les méthodes d'expression écrite	228
III-2-2-2-1 L'Explicite des illustrations	228
III-2-2-2-2 L'Implicite des images	229
III-2-2-3 Les manuels de lecture	230
III-2-2-3-1 L'Explicite des images	230
III-2-2-3-2 L'Implicite des icônes	231
III-3 Représentations de la femme et de l'homme au secondaire	232
III-3-1 L'indice des chiffres	232
III-3-2 Les images, traduction d'une réalité dépassée	233
IV- Impact des représentations sur la personnalité des sujets-apprenants	235
IV-1 Des savoir être en fonction des sexes	236
IV-2 Une perception sélective	236
IV-3 Espace scolaire, lieu d'apprentissage discriminant	228
Conclusion	239

CHAPITRE V : Femme et pouvoir symbolique dans la fiction

Introduction	243
I- Les personnages, expression de la conscience de la société	247
I-1 La littérature engagée, une préoccupation gouvernementale	247
I-2 Les auteurs européens	249
I-2-1 Les œuvres traitant de « l'humanisme traditionnel »	249
I-2-1-1 Le théâtre de Corneille	249
I-2-1-2 Les textes de Racine	250
I-2-1-3 Les œuvres de Molière	250
I-2-1-4 Les œuvres de Voltaire	251
I-2-1-5 <i>Germinal</i> d'Emile Zola	253
I-2-1-6 Victor Hugo contre la peine de mort	254
I-2-1-7 La poésie d'Alfred de Vigny	255
I-2-2 La génération des écrivains de l' « Absurde »	256
I-2-2-1 L'existentialisme de Sartre	256
I-2-2-2 <i>Terre des hommes</i> d'A. de ST. Exupéry	257
I-2-2-3 La condition humaine chez Kafka	258
I-3 La littérature négro-africaine	259
I-3-1 Les textes de la période coloniale	259
I-3-1-1 L'engagement d'Aimé Césaire	260
I-3-1-1-1 <i>Cahier d'un Retour au Pays Natal</i>	260
I-3-1-1-2 <i>La Tragédie du Roi Christophe</i>	261
I-3-1-1-3 <i>Une Tempête</i>	261
I-3-1-2 L'œuvre de Mongo Beti	262

I-3-1-2-1 L'autorité parentale dans <i>Mission to Kala</i>	262
I-3-1-2-2 <i>Ville Cruelle</i> ou l'Afrique sous la colonisation	263
I-3-1-3 Le conflit de génération dans <i>Sous l'Orage</i>	264
I-3-1-4 Le monde ambigu chez C. H. Kane	265
I-3-1-5 La ségrégation raciale chez R. Wright et A. Brink	266
I-3-1-5-1 Le parti pris des démunis	266
I-3-1-5-2 L'autobiographie de Wright	267
I-3-2 La littérature post- coloniale	267
I-3-2-1 La dot en terre africaine : le regard de G. O. Mbia	268
I-3-2-2 <i>Le Fils d'Agatha Moudio</i> ou l'Afrique de l'intérieur	268
I-3-2-3 <i>La Croix du Sud</i> de J. Ngoué ou Le Nègre Blanc	269
I-3-2-4 Les problèmes sentimentaux chez deux romancières camerounaises	270
I-3-2-5 Bernard Nanga et le réalisme camerounais des années 80	270
I-3-2-6 L'héritage colonial en Afrique dans le roman de L. T. Asong	271
I-3-2-7 L'émancipation de la femme : regards croisés de Butake et Anyi Tang	273
I-4 Le profil des personnages	276
I-4-1 Le personnage masculin, le conquérant	276
I-4-2 Le personnage féminin, investi dans l'amour	277
II- Distribution des rôles langagiers ou l'implicite dans la représentation des paroles des personnages	280
II-1 Le personnage masculin, l'Agent	280
II-1-1 Des titres révélateurs	280
II-1-2 Le personnage masculin, porte parole de l'auteur	281
II-2 Le personnage féminin, personnage secondaire	283
II-2-1 Un personnage efficace mais effacé	283
II-2-2 Un rôle instrumentalisé	285
III Les rôles sociaux, conséquence de la communication qui s'établit entre l'œuvre et le public	286
III-1 Caractéristiques des rôles	286
III-2 L'image sociale de la femme	289
III-2-1 La femme, un objet esthétique	290
III-2-2 La femme, un produit commercial	291
III-2-3 La femme, un outil de procréation	293
III-2-4 La femme, un objet d'orgueil mâle	295
Conclusion	296
CHAPITRE VI : Socialisation des sujets-apprenants	
Introduction	300
I- Parité dans la formation/éducation ?	301
I-1 Le cadre familial ou l'éducation de base	302
I-1-1 Le cadre familial et le développement psychomoteur de l'enfant	303
I-1-2 Absence d'homologie, même au-delà du Cameroun	305

I-2	Le choix des filières	306
I-3	Position des sexes avant le marché de l'emploi	309
II-	Parité sur le marché de l'emploi ?	316
II-1	Emploi et genre	316
II-1-1	Taux d'activité et genre	316
II-1-2	Population occupée et genre	320
II-1-3	Inactivité et genre	321
II-2	Caractéristiques des emplois	322
II-2-1	Les secteurs d'activité	323
II-2-2	Les branches d'activité	324
II-2-3	Les groupes socio-économiques	325
II-3	Caractéristiques des individus dans leurs emplois	326
II-3-1	Type d'emploi occupé	326
II-3-2	Temps alloué au travail	330
II-3-3	Revenu tiré de l'activité	331
II-	Parité dans les « lieux réels » du pouvoir ?	337
III-1	Représentativité de la femme en politique	338
III-1-1	La femme dans l'institution communale	338
III-1-2	La femme dans l'institution parlementaire	341
III-1-3	La femme dans le gouvernement	344
III-2	Représentativité de la femme dans le domaine intellectuel	348
III-2-1	L'université de Buea	349
III-2-2	Les universités de Dschang et Ngaoundéré	350
III-2-3	Les universités de Yaoundé I et de Yaoundé II	351
III-2-4	Les établissements privés d'enseignement supérieur	354
	CONCLUSION	356
	 CONCLUSION GENERALE	 361
	BIBLIOGRAPHIE GENERALE	373
	ANNEXES	

« Il n'y a pas d'énoncé en général, d'énoncé libre, neutre et indépendant; mais toujours un énoncé faisant partie d'une série ou d'un ensemble, jouant un rôle au milieu des autres, s'appuyant sur eux et se distinguant d'eux: il s'intègre toujours à un jeu énonciatif, où il a sa part aussi légère, aussi infime qu'elle soit »

Michel Foucault (1969 : 130)

INTRODUCTION GENERALE

INTRODUCTION GENERALE

1- Justification et Présentation du sujet

1 -1 Education et insertion sociale.

Depuis son accession à l'indépendance en 1960, le Cameroun, comme la plupart des pays africains, a accordé une primauté absolue à l'éducation, parce que condition sine qua non de tout développement. Les rencontres et réunions organisées à cet effet au niveau africain attestent de l'engagement des Etats dans ce secteur social. Nous pouvons citer la conférence d'Addis-Abeba (1961), la rencontre d'Abidjan (1964), la rencontre de Lagos (1968), les assises de Harare (1982), entre autres. La communauté internationale, réunie du 5 au 9 mars 1990 à Jomtien en Thaïlande, a pris l'engagement de répondre, en dix ans aux besoins éducatifs fondamentaux de tout individu : enfant en âge scolaire, adolescent et adulte sans distinction de sexe ou d'origine sociale ; ceci à travers une éducation pertinente et de qualité. L'on parlera par exemple au cycle primaire, de l'éducation pour tous (EPT). Le gouvernement camerounais ayant souscrit au plan et cadre d'action de Jomtien, a engagé des réflexions susceptibles de déboucher sur des actions devant lui permettre d'atteindre le noble objectif fixé.

Ainsi, depuis la loi N°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun, des dispositions particulières ont été prises pour améliorer le secteur éducatif camerounais au double plan quantitatif et qualitatif. L'éducation est, plus que jamais, une grande priorité de l'Etat dont le ministère en charge de l'éducation nationale qui couvre les niveaux maternel, primaire et secondaire (général et technique) a la responsabilité de son organisation et de son administration. La particularité du système éducatif camerounais réside dans son bilinguisme qui est « facteur d'unité et d'intégration nationales. » (Loi N° 98/004 du 14 avril 1998, titre I, article 3). Il est possible, au Cameroun, d'étudier en français, en anglais, ou dans les écoles bilingues et d'obtenir des diplômes équivalents.

Au lycée bilingue de Buea où nous exerçons, par exemple, il existe en 4^e et 3^e des classes dites bilingues. Elles accueillent des élèves anglophones et francophones meilleurs en français et en anglais. Dans ces classes particulières, les langues officielles ne sont plus enseignées comme langues étrangères aux élèves anglophones et francophones respectivement. Les apprenants ont deux programmes parallèles, c'est-à-dire le programme complet des 4^e et 3^e modernes et celui des Form III et Form IV (bilinguisme particulier). L'avantage c'est que ces élèves postulent et obtiennent pour la plupart à la fois le BEPC, diplôme sanctionnant la fin du premier cycle francophone et le G.C.E Ordinary Level, diplôme sanctionnant la fin du premier cycle anglophone.

L'article 4 du document ci-dessus cité stipule que l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte des facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux. Il est donc question, dans le cadre scolaire, d'offrir aux apprenants et aux apprenantes, une formation dénuée de toute forme de discrimination. C'est dans ce combat que la constitution camerounaise (Constitution du 02 juin 1972) affirme dans son préambule son attachement aux libertés fondamentales inscrites à la fois dans la déclaration universelle des droits de l'homme, la charte des Nations Unies, la Charte africaine des Droits de l'Homme et des Peuples et toutes les conventions internationales y relatives et dûment ratifiées. Elle proclame que l'être humain, sans distinction de sexe, possède des droits inaliénables et sacrés et affirme que « tous les hommes sont égaux en droits et en devoirs ».

1 -2 La jeune fille et l'Education Pour Tous (l'EPT)

En effet, entre 1982 et 2002, notre période de référence, l'Etat camerounais connaît un changement au niveau de l'exécutif : Paul Biya succède à Amadou Ahidjo et consacre une politique de « Renouveau ». Depuis lors, les discours des instances dirigeantes préconisent l'intégration nationale, une intégration dont l'action doit prendre absolument en compte la composante femme. L'Etat entend

désormais « redynamiser certaines couches défavorisées jusque-là, à savoir la petite enfance, les mineurs inadaptés sociaux, les personnes du troisième âge, la femme », etc. (Secrétariat Général de la Présidence de la République, 1992 : 5) Vingt ans après cet engagement de l'Etat, l'observateur intéressé par les questions de genre peut constater que dans plusieurs domaines de la vie nationale, l'égalité des sexes est loin d'être effective. La pratique semble attester que l'égalité des droits n'est pas toujours une égalité de fait, ceci, dans toutes les instances de la vie civile. Sans doute parce qu'ils sont influencés par un modèle qui s'impose à travers une formation entachée de beaucoup de clichés, les Camerounais s'approprient différemment l'espace social du fait de leur appartenance sexuelle. On peut lire avec intérêt l'article de Monique Njiandeu « La discrimination à l'égard de la femme : une atteinte à l'égalité des sexes » (Njiandeu, 2002 :54), sa contribution au VERFASSUNG UND RECHT IN ÜBERSEE ? LAW IN AFRICA, ASIA AND LATIN AMERICA. sur le sujet au Cameroun.

1-3 Enseigner autrement

Enseignante dans les lycées du Cameroun et accessoirement à l'université depuis une dizaine d'années, nous avons effectué des analyses préliminaires qui ont permis de constater que dans l'espace social, la scolarisation et l'insertion des agents dans la société dans une certaine mesure, étaient influencés par des phénomènes sociologiques qui semblaient voter en faveur d'une désintégration de la femme dans le champ social. En poussant notre curiosité plus loin, nous avons des raisons de penser que dans l'espace scolaire, même le discours iconographique, littéraire etc. qui sert de support à l'enseignement/apprentissage des langues d'enseignement (le français et l'anglais), de la maternelle au lycée en passant par le primaire et le collège, est loin d'être innocent en ce sens. Pourtant, le discours scolaire devrait, dans le contexte du « Renouveau », servir de soubassement à l'intégration effective de la femme dans tous les secteurs de la vie nationale. Les explications à ce phénomène semblent tenir aussi bien de la sociologie que de l'économie ou de la psychologie.

Toutefois, les élites sont définis par rapport à la scolarisation, donc par rapport à l'acquisition du savoir intellectuel, à la pratique des langues française et anglaise et à l'exercice du pouvoir : Le français et l'anglais doivent être « la colonne vertébrale dans le processus d'acquisition de mécanismes fondamentaux à l'épanouissement des Camerounais des deux sexes. » (Ministère de l'Education Nationale, 1983 : 34) Ces langues permettent dès lors l'acquisition des normes et valeurs spécifiques, ainsi que l'apprentissage des rôles particuliers qui conduisent à une structuration en douceur de la personnalité, édifiée à 80% pendant les cycles cités ici.

C'est pourquoi Le présent travail qui s'intitule «Représentations des genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun » ambitionne, d'une part, d'analyser le discours scolaire à partir des méthodes et textes support à l'enseignement du français et de l'anglais, les langues officielles/d'enseignement du Cameroun, dans les cycles maternel, primaire et secondaire de 1982 à 2002, dans le but principal d'en faire ressortir les représentations des genres et d'autre part, d'analyser la socialisation des jeunes en tant que « produits » de l'école et donc, des (potentiels) acteurs sociaux, à un moment où le Cameroun entend redynamiser les couches sociales défavorisées parmi lesquelles la composante « femme ».

La motivation qui sous-tend le choix de ces cycles comme base pour notre projet vient du fait qu'ils correspondent à cette période de la vie de l'individu pendant laquelle s'opère sa socialisation primaire. En effet, la socialisation primaire « renvoie à la période de l'enfance au cours de laquelle la famille, l'école [...] vont contribuer à structurer la personnalité sociale du futur adulte » (Etienne et alii., 2004 : 345) L'on sait combien les actions pédagogiques les plus agissantes sont celles reçues à l'âge précoce. Par ailleurs, une langue est influente sur la personnalité de l'individu dans la mesure où, c'est elle qui ouvre à l'individu le monde. Dans les cycles qui nous intéressent, le monde extérieur se vit, se

pratique par le dire. « Nations are narrations » dira E. Saïd (cité par A. Kom, 1996 : 65). Autrement dit, Tout est dans la langue

1-4 Le français et l'anglais, langues du pouvoir

Les Etats Généraux de l'enseignement du Français tenus à Libreville en Mars 2003 et auxquels a pris part le Cameroun encouragent la maîtrise de la langue française qui « au niveau méthodologique doit doter les apprenants d'une aptitude à acquérir en français, les savoirs utiles à leur développement social et économique ; l'école doit désormais orienter ses curricula vers l'insertion sociale et économique des jeunes, donc intégrer dans les programmes de formation les compétences utiles pour une insertion de l'apprenant dans le milieu économique » (Rapport de synthèse, 2003 : 8) Cette prescription reste valable pour la langue anglaise, toutes choses étant égales par ailleurs. L'action pédagogique se situe alors au centre de l'édification de la personnalité individuelle et collective de l'Homme.

Au Cameroun, le français et l'anglais, dont la pratique est héritée de la période coloniale pendant laquelle le pays a connu les tutelle et mandat de la France et de la Grande-Bretagne, sont de rigueur dans tous les secteurs importants de la vie nationale. Ces deux langues importées, en tant que langues officielles, se superposent à l'ensemble des langues nationales (Ngalasso, 1986 : 21) et jouent un rôle primordial dans la dynamique communicationnelle. Elles fonctionnent en effet, comme la référence culturelle par excellence. Parlant de cette fonction du français et de l'anglais, langues officielles du Cameroun, nous pouvons à juste titre reprendre Mwata Ngalasso qui fait le constat suivant à propos du Zaïre (présent RDC) :

Savoir c'est d'abord savoir le français [et l'anglais], c'est toujours savoir en français [et en anglais]. Bref le français [et l'anglais], est la langue de l'école (lieu du savoir), de l'administration (lieu du pouvoir), du Parlement (lieu de la prise de parole), de

la justice (lieu du droit), du travail (lieu de la promotion sociale), de la de la grande presse (lieu de l'information) (Ngalasso, 1986 :15)

Autrement dit, en tant que signes extérieures du savoir acquis à l'école, le français et l'anglais sont au Cameroun la « clé magique » qui donne accès à la réussite sociale et au pouvoir. Or, qui dit réussite sociale dit maîtrise des données cognitives par un sujet apprenant qui permettent son adaptation/intégration dans la société où il doit s'épanouir. Aujourd'hui plus qu'hier, le français et l'anglais demeurent, au Cameroun, les signes par excellence de l'instruction et de la citoyenneté

Or, dans la pratique, les sujets apprenants, en tant que « produits » de l'école semblent ne s'épanouir ou « trouver leurs voies » que par rapport à des secteurs spécifiques de la vie sociale du fait de leur statut de femme ou d'homme. Nous nous sommes alors intéressée au sujet en terme de représentations de genre dans le discours scolaire qui a pour but principal de former l'Homme, c'est-à-dire, de donner à l'individu une forme humaine sans envisager une profession déterminée du fait de son sexe biologique.

1- 5 Espace scolaire, espace de formation

La formation est, selon le *Dictionnaire de didactique du français* (Cuq, 2003 : 104), l'action de former ou de se former. Elle consiste à donner une certaine forme à quelque chose ou à quelqu'un, constituer un groupe, une société, etc. Appliqué à l'homme, l'action consiste essentiellement à donner à l'individu la forme humaine par le développement, principalement chez les jeunes, des virtualités proprement humaines, c'est-à-dire l'intelligence, la conscience morale, le sens social, etc. Cette acception de la formation de l'individu qui l'écarte de la conception biologique, ici, tout en englobant à la fois l'action proprement dite et le résultat de cette action, est apparentée à l'éducation qui implique plusieurs instances parmi lesquelles l'institution scolaire

Dans son sens propre, l'école est un établissement organisé pour l'enseignement collectif des jeunes élèves. Elle est un milieu intermédiaire entre la cellule familiale et le milieu social. La formation éducative, dans l'institution scolaire, prime l'acquisition du savoir. Elle y apprend à apprendre. Autrement dit, elle donne aux apprenants des méthodes, des habitudes souples qui permettent d'appliquer ces méthodes plus tard aux techniques d'une manière intelligente, inventive, humaine, de les posséder au lieu d'être posséder par elles. A travers des mécanismes institutionnels connus sous l'appellation d'enseignement, l'école, comme instance de socialisation (Foulquié, 1971 :345) prépare à la vie, elle permet entre autres l'inculcation des valeurs dominantes, la socialisation des agents (Durkheim cité par Boni et Gillmann, 2000 :12) Ainsi, l'espace scolaire du point de vue du contenu, est caractérisé par un type particulier de langage, qui se veut pédagogique.

Le terme discours connaît des emplois aussi divers que ses acceptions sont variés, ce qui rend difficile toute entreprise d'harmonisation des avis autour de sa définition. La tâche est d'autant plus délicate que linguistes, Psychologues, sociologues en proposent chacun une définition propre. A. O. Barry justifie cette diversité d'acceptions par le fait que la linguistique du discours « désigne non pas une discipline qui aurait un objet circonscrit, mais plusieurs approches entretenant d'une certaine manière quelques liens spécifiques » (A. O. Barry, 2000 :4) Le discours est, « l'utilisation, entre les hommes, des signes sonores articulés, pour communiquer leurs désirs et leurs opinions sur les choses » (Gardinier, 1989 : 24). Ceux qui défendent la dimension psychologique comme G. Guillaume, estiment que, « dans le discours, le physique qu'est la parole en soi présente un affectif, matérialisé, et donc, en ce qui le concerne, sorti de la condition psychique de départ. Au niveau du discours, la parole a pris corps, elle est réalité, elle existe physiquement » (Guillaume, 1973 : 71). L'approche linguistique définit le discours comme une unité linguistique constituée d'une succession de phrases. Tout discours, dit Michel Foucault cité par Michael Totschnig,

s'inscrit dans un espace et dans un temps qui sont socialement définis. Il a une durée et une étendue, est situé par rapport au passé et à l'avenir, par rapport à un dedans et à un dehors. Il reflète, mais altère aussi notre place dans l'histoire et la géographie. (Totschnig, 2000 : 26)

Quel que soit l'angle sous lequel on considère le discours, il est entendu comme l'usage restreint d'un système partagé par les membres d'une communauté qu'est la langue, et apparaît comme un positionnement dans un champ discursif. A cet effet, tout discours suppose donc un contrat de parole et une intentionnalité. En effet, selon Patrick Charaudeau (1983), la notion de contrat présuppose que les individus appartenant à un même corps de pratiques sociales soient susceptibles de se mettre d'accord sur les représentations langagières de ces pratiques sociales.

1-6 De l'acte de langage à l'acte de parole : le rapport langage/monde

En effet, les phrases, avec leur signification établie par la sémantique, sont souvent utilisées pour communiquer des informations qui ne sont pas explicites dans cette signification latérale. Ce n'est pas la phrase, mais le discours qui établit le rapport langage/monde. En d'autres termes, tout discours dépend d'un acte de langage qui surdétermine en partie les protagonistes du langage dans leur double être de sujets agissants et de sujets de parole (phénomène de légitimation) et c'est par rapport à ce contrat englobant et surdéterminant qu'il faut juger les autres contrats et stratégies discursifs mis en scène par ces protagonistes (Charaudeau, 1983).

Dans les actes de langage, l'on dira par exemple que les phrases, notamment affirmatives, servent à décrire le monde.¹ Dans une société s'exercent ainsi des

¹ Or remarque Michael Totschnig (2000), ces phrases ne servent pas simplement à décrire le monde, elles sont aussi un moyen d'action. Selon l'intention du locuteur, un même acte de langage peut traduire une promesse, un ordre, une assertion, etc. Dans le rapport langage/monde, il n'est pas seulement question d'affirmer des faits, mais de communiquer, c'est-à-dire de manifester des attitudes et de formuler des problèmes. La faculté de

stratégies entre le statut social des protagonistes du circuit communicatif (JEE /TUi) et le statut langagier des protagonistes que construit la manifestation langagière (JEE/TUd). « Quand on s'intéresse non à des énoncés isolés mais à des textes, comme c'est le cas en littérature, dit Maingueneau, on ne peut se contenter de travailler avec les actes de langage »(Maingueneau, 2001 : 11).

Dans l'étude qui va suivre, notre approche est celle d'un langage action, une action sociale envisagée sous l'angle des représentations des Genres. Dans l'analyse, nous intégrons dans les actes de langage, la communication dans une philosophie de l'action étant donné que notre corpus intègre des textes et non des énoncés isolés : Le chapitre V par exemple, porte sur le pouvoir symbolique de la femme, comparativement à celui de l'homme à partir de leurs représentations dans les textes de fiction. Pour les besoins de la cause, nous parlerons plus dans notre développement de l'acte de parole ou de l'acte de communication, dans la mesure où l'acte de langage s'avère être la première composante de toute interaction sociale et l'analyser ne permet pas d'appréhender dans les énoncés, tout ce qui implique la situation de communication.

La pragmatique linguistique et la théorie des actes de langage s'intéressent à cette instance où le langage devient événement social. Michel Foucault (1969) utilise ce terme pour viser un principe d'explication de l'existence de ses performances verbales. Dès lors, un énoncé lie un ensemble de signes à un domaine d'objets et une position du sujet. Ainsi, aucun énoncé n'apparaît hors d'un champ énonciatif dans lequel son statut est délimité. Il se caractérise par sa place dans ce champ, par les rapports logiques, temporels, augmentatifs, qu'il entretient avec d'autres énoncés. Il est donc, dit Michel Foucault, ce que nous percevons comme identique à travers des matérialisations différentes. Cette identité, ce statut, lui est donné grâce à des institutions et des pratiques. Michel Foucault (1969) génère cette définition de l'énoncé à l'image du livre :

communication consiste, pour reprendre les propos de Habermas, à utiliser des phrases grammaticales (et ainsi compréhensibles) dans des situations où elles sont appropriées. (Totschnig, 2000 :18)

un livre, quel qu'en soit le nombre d'exemplaires ou d'éditions, quelles que soient les substances diverses qu'il peut utiliser, c'est un lieu d'équivalence exacte pour les énoncés, c'est pour eux une instance de répétition sans changement d'identité. (Cité par Totschnig, 2000 : 22)

Le discours scolaire serait alors cet espace discursif dont les énoncés, en terme de « performances verbales », visent une formation équitable des sujets apprenants. Il peut se ramener, dans sa macro structure, à un énoncé spécifique dont le but principal est d'agir pour transformer au positif, de susciter, de faire acquérir des savoirs, des savoir-faire et des savoir être, en un mot des modes de pensée et d'action qui vont modeler le comportement de l'individu. Notre objet d'étude touche ainsi un secteur du discours.

1-7 Le discours de formation scolaire, un « acte de parole »

Nous entendons ainsi relever les interprétations possibles que le discours scolaire peut suggérer, ce qui nous amène à le considérer comme double. En effet, l'acte de parole n'épuise pas sa signification dans la visée du locuteur qui en est la forme explicite. Cet explicite signifie autre chose que lui-même qui est relatif à un contexte socio-historique. Autrement dit, le discours (de formation) en tant qu'acte de parole a une double dimension, constitué d'un Explicite, ce qui est manifeste, le but visé encore appelé « force illocutoire » (Charaudeau, 1983 :16) et d'un Implicite, lieu des sens multiples qui dépendent des circonstances de communication, c'est l'effet ou les effets produits par l'acte de parole encore appelé « force perlocutoire. » Les deux aspects sont absolument indissociables l'un de l'autre. Ce qui distingue une conséquence illocutoire d'un effet perlocutoire c'est que la première est dans les circonstances normales ancrées dans l'intentionnalité du locuteur, tandis que le second peut être ou ne pas être intentionnel.

Tributaire de l'Analyse du discours, l'approche de Charaudeau s'inscrit dans la problématique sémio linguistique des actes du langage. Cette théorie pose qu'il

Il y a deux approches du langage, nécessairement antinomiques : l'une qui se caractérise par sa conception du langage- objet- transparent par sa méthode d'activité d'abstraction et s'intéresse à « de quoi » parle le langage ; l'autre qui se caractérise par sa conception du langage -objet- non transparent par sa méthode d'activité d'élucidation et s'intéresse à « comment » nous parle le langage. En posant que le langage est marqué au sceau de la discordance et de la concordance, discordance qui institue le sujet parlant en sujet individuel et concordance qui l'institue en sujet collectif, nous intégrons dans une même problématique les deux approches dans nos analyses.

En effet, le discours scolaire, unité linguistique constituée d'une succession de phrases, sera orienté à la fois vers sa dimension psychologique et sociale. Dans un cas comme dans l'autre, le discours est une forme d'action. Autrement dit, toute énonciation constitue un acte visant à modifier une situation. Bange, déclare à cet effet : « Parler, on le sait, ne consiste pas seulement dans la mise en fonctionnement d'un système linguistique, objet de l'attention des linguistes, mais c'est d'abord une forme d'action sociale. » (Bange, 1989 : 27) Les actes de parole sont ainsi des discours orientés dans la mesure où ils se développent dans le temps et ils sont conçus en fonction d'une visée du locuteur.

1-8 Le « dire » et le « faire » du discours scolaire

Dans la perspective pragmatique, J. L. Austin et J. R. Searle suggèrent qu'« une théorie du langage est une partie d'une théorie de l'action. » « Dire » c'est « faire », c'est-à-dire transmettre à autrui certaines informations sur l'objet dont on parle mais aussi tenter d'agir sur son interlocuteur, voire sur le monde environnant. (Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 16)

D'une part, l'action est le processus de l'acte de langage lui-même, moment de coïncidence entre ce qui se passe dans l'action et ce qui se dit dans le langage faisant que le langage devient action (acte performatif). D'autre part, l'action est le résultat de l'acte de langage. Autrement dit, un comportement langagier qui

construit un univers d'influence entre les partenaires de cet acte, tendant à modifier leurs états intellectuels et émotifs. C'est dans cette optique que Bronckart (1996) fait correspondre à l'action langagière deux points de vue distincts, à savoir -sociologique en tant que portion de l'activité langagière du groupe, découpée par le mécanisme général des évaluations sociales et imputée à un organisme humain singulier et -psychologique en tant que la connaissance, disponible en l'organisme actif, des différentes facettes de sa propre responsabilité dans l'interaction verbale. La formation scolaire s'inscrit en droite ligne dans cette approche dans la mesure où, le savoir véhiculé par l'institution scolaire modèle les sujets apprenants au double plan psychologique et social.

Jean Pierre Cuq (2003), quant à lui résume l'ensemble des savoirs véhiculés par le discours de formation scolaire en trois modèles : « la formation à... », qui correspond à une logique de contenus et de méthodes : formation disciplinaire et didactique ; « la formation de ... », logique psychologique correspondant à une formation personnelle, et « la formation pour... », logique socio-économique correspondant à la formation professionnelle (Cuq et alii., 2003 :104) Ainsi, « La formation à... » renvoie au développement des potentiels propres dont dispose tout individu par la transmission des savoirs cognitifs. C'est l'apprentissage des notions de bases qui caractérisent le fonctionnement d'une langue : connaissances lexicales, syntaxiques, sémantiques et qui cultivent l'esprit. « La formation de... » désigne en quelque sorte l'aspect socio relationnel de la formation. Un ensemble de comportements qui constituent l'identité individuelle de l'individu et qui caractérisent sa manière particulière d'approcher le monde. « La formation pour... » quant à elle concerne l'habileté acquise dont dispose un individu et qui lui permet d'intégrer les sous mondes spécialisés. Dès lors, dans le discours de formation scolaire, la parole, loin d'être opposée à l'action, est, bien au contraire, une forme et un moyen d'action, un ensemble de « faire » qui agissent sur des individus.

La situation d'apprentissage intègre les sujets apprenants, garçons ou filles. Du point de vue du contenu sémantique, les objets de ces « faire » (actions

pédagogiques) doivent contribuer, tous, comme le relève Patrick Charaudeau, (1983:144), à construire une seule et même notion sémantique de « totalité » : totalité de l'espace puisque les élèves sont entourés par le monde et qu'ils doivent se situer dans un monde en évolution ; totalité du temps puisque les sujets apprenants doivent être solidaires avec les générations qui les ont précédés et les êtres qui vivent dans le même temps qu'eux ; totalité des domaines de réalités puisque ceux-ci sont à la fois politiques, économiques, sociaux et culturels et puisqu'il concernent à la fois soi (enrichissement personnel) et les autres (compréhension des autres), qu'ils englobent les similarités et les différences, totalité enfin de la personnalité édifiée puisqu'il ne saurait y avoir un projet éducatif qui ne prenne pour fin la personne humaine et son épanouissement total, etc. Le discours scolaire camerounais, en conformité avec les buts affichés de l'école camerounaise qui défend une politique de l'« épanouissement » (Bourdieu, 1984), n'échappe pas à cette option. La communication linguistique est ainsi interprétée comme tout comportement intentionnel, à partir des états mentaux que l'interlocuteur prête au locuteur. S'inscrivant dans cette visée, notre analyse porte sur le discours écrit des méthodes, œuvres de fiction et autres recueils de textes et anthologies sélectionnés et mobilisés par le programme officiel camerounais ; du discours iconographique de formation dans ces auxiliaires pédagogiques.

1-9 La formation scolaire : entre réalité discursive et réalité sociale

Comment le langage exploite-t-il les ressources d'un système de signes dans ce rapport qui lie l'individu au monde, autrement dit, quelle est, dans le discours scolaire, la place du langage verbal et iconique dans l'univers des relations sociales qui unissent les hommes entre eux et qui conditionnent leur rapport au monde ? Telles sont quelques unes des questions auxquelles nous tentons de répondre dans cette recherche. En outre, l'épanouissement de l'Homme et son insertion harmonieuse dans la société sous-tend le projet éducatif camerounais. La construction de l'Être en tant que « totalité » (Charaudeau, 1983) revient par conséquent à doter les sujets-apprenants des actions qui couvrent et réunissent à la

fois le domaine de la connaissance, le domaine des sentiments et le domaine du sensible, actions qui englobent l'individu existant dans le monde réel, donc une totalité qui subsume les valeurs diverses. Autrement dit, cette totalité est notionnelle et investit l'Homme dans son intégralité. C'est à ce titre que nous avons envisagé, pour notre projet, une corrélation entre la réalité discursive (c'est-à-dire l'étude des représentations des genres à partir du discours scolaire) et la réalité sociale qui nous a conduit à examiner certains phénomènes sociologiques en rapport avec la formation de l'individu tels que la scolarisation et la socialisation.

Dans le contexte précis du « Renouveau » dont se réclame l'Etat camerounais depuis 1982, ces deux aspects se révèlent indispensables dans une analyse comme la nôtre dans la mesure où, entre autres savoirs souples acquis que l'individu formé investit en tant qu'acteur social, il y a sa scolarisation à la base et son intégration effective dans la dynamique sociale au sortir de sa formation scolaire. Par conséquent, le présent travail qui voudrait rendre compte de certaines difficultés que le discours scolaire souvent sexiste impose aux apprenant(e)s et qui sont susceptibles d'influencer leur environnement individuel et collectif, ne saurait ignorer, à l'amont et à l'aval du discours scolaire, point d'ancrage de notre analyse, les aspects aussi importants du projet éducatif que sont la scolarisation en rapport avec le facteur genre et la socialisation des sujets-apprenants.

La « lecture » que la présente étude compte faire du discours scolaire se veut une analyse critique. Elle vise à étudier, pour les faire évoluer, les formes de pouvoir qui s'établissent, dans et au sortir de l'institution scolaire, à travers le discours en français et en anglais, entre les sexes et les catégories sociales. Dans cette perspective, nous considérerons tout texte comme le résultat d'une mise en scène et interrogerons ce texte, non pas par la question « Qui parle ? » mais par la question « Qui(s) » ce texte met-il en scène et « comment ? », pour reprendre Charaudeau (1983 : 57) Cette approche a l'avantage d'offrir, entre autres, un relevé

quantitatif et qualitatif des représentations des genres que nous analysons dans le discours scolaire en français et en anglais.

2- Hypothèse du travail et postulat

En sciences humaines et sociales, l'hypothèse est une explication provisoire de la nature des relations entre deux ou plusieurs phénomènes. Son élaboration fonde la démarche hypothético-déductive qui consiste à partir d'hypothèses, à déduire des conséquences logiquement nécessaires entre hypothèse et conclusion. Leur validité, comme on le sait, devra être empiriquement confirmée ou infirmée.

Notre hypothèse, pour expliquer d'une part la déperdition scolaire qui affecte plus les apprenantes au Cameroun et, d'autre part, l'insertion difficile de la femme dans la société du fait de sa formation scolaire est la suivante : Si le français et l'anglais fonctionnent au Cameroun, comme partout dans les Etats francophone et anglophone d'Afrique, comme le seul moyen d'accéder au savoir et au pouvoir, et si l'école camerounaise reconnaît et accorde officiellement l'égalité de chance à tous les apprenants, indépendamment de leur sexe, les pratiques effectives dans les manuels d'enseignement semblent refléter une image de la femme camerounaise qui est loin d'être équivalente à celle de son congénère comme le voudraient les objectifs déclarés des programmes, et de fait, contribuent à décourager plutôt qu'à encourager l'un des sexes dans la quête du diplôme scolaire, paramètre fondamental pour l'accès à l'emploi salarié.

3 - Méthodologie du travail

Il y a discours de la méthode lorsqu'il y a intention de produire un discours, donc un projet de parole spécifique. (Charaudeau, 1983 : 58). Il est question de trouver un idéal du « comment faire » pour démontrer la vérité. La méthode présuppose au moins trois choses : - Qu'il existe un ou plusieurs objectifs définis avec précision ou posés de façon hypothétique. L'objectif étant donné comme cible à atteindre. - Qu'il existe des obstacles qui empêchent d'atteindre cet

objectif de façon immédiate et simple ; - Qu'il existe plusieurs moyens d'atteindre la cible, tous n'ayant pas la même valeur -Quel est le meilleur moyen pour atteindre cette cible ? La méthode apparaît ainsi comme l'ordonnement des opérations selon une logique propre au projet de parole, une construction a posteriori, tendant à justifier « le triomphe d'une découverte. » (Charaudeau, 1983 : 149).

Analyser un discours peut apparaître comme une activité qui consiste à étudier le langage comme activité ancrée dans un contexte produisant des unités transphrastiques. Il peut aussi être question de l'utilisation du langage à des fins sociales, expressives et référentielles. Dans ces conditions, l'analyse du discours fait coexister des « approches » diverses. Patrick Charaudeau est de ceux qui relèvent cette approche plurielle à laquelle fait face l'analyste du discours lorsqu'il déclare : « l'analyse du discours étant située au carrefour des sciences humaines, elle est très instable. Il existe des analystes de discours plutôt sociologues, d'autres plutôt linguistes, d'autres plutôt psychologues. » (Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 43). C'est pourquoi, selon les auteurs de *Dictionnaire d'analyse du discours*, mener une réflexion sur l'agir humain intéresse aussi bien l'ensemble du contenu du savoir linguistique enseigné que la psychologie du comportement, la sociologie de l'action, la statistique et même l'éthique.

Si avec Point Carré « les faits ne parlent pas » (Giacobbi et Roux, 1990 : 165), les sciences humaines dont les sciences du langage témoignent d'une certaine complexité parce qu'elles ont affaire non seulement à un objet multiforme mais à un « objet qui parle ». Notre projet qui analyse le discours scolaire à partir des langues d'enseignement et la socialisation des sexes au Cameroun tente d'articuler l'analyse du discours, la psychologie sociale et la sociologie culturelle.

Etant donné que le but ultime de cette recherche est à la fois de mettre en évidence et d'interpréter la relation entre les régularités du langage et les significations et les finalités exprimées à travers le discours de formation scolaire, nous avons emprunté à la démarche sémio-linguistique de Patrick Charaudeau pour analyser le discours scolaire en tant qu'activité/exercice qui consiste à étudier le langage comme activité ancrée dans un contexte produisant des unités transphrastiques d'une part, et comme utilisation du langage à des fins sociales, expressives et référentielles, d'autre part. Il s'agit d'une approche pragmatique du discours comme recherche sur l'usage qu'on fait des signes, c'est-à-dire des énoncés dans leur contexte vivant. Nous étudions, comme nous l'avons évoqué plus haut le discours scolaire (manuels et textes littéraires) dans un contexte caractérisé par un discours spécifique sur la femme camerounaise, ce qui nous permet, sur le plan sociologique, de rapprocher la réalité discursive à cette réalité sociale.

4- Intérêt du travail

Notre démarche, comme on peut aisément la déduire, se veut « sociologique », au sens où Pierre Bourdieu entend ce mot, en ce sens que centrée sur le discours, elle ne vise pas à prescrire, mais à décrire le fonctionnement psychologique et social du discours scolaire (Bourdieu et alii., 1968 :42-43).

En servant de prisme auquel peut réfléchir le but primordial affiché par l'école camerounaise à l'heure où depuis une vingtaine d'années, le discours officiel consacre une politique de « renouveau » et de démocratisation dans tous les domaines, notre travail est donc susceptible d'apporter, dans ce contexte idéologiquement marqué, un éclairage particulier sur le contenu de la formation scolaire et, en voie de conséquence, de contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement des langues officielles camerounaises « lieux par excellence où doit se former et s'exercer l'unité nationale »(Ministère de l'Education Nationale,1995 : 23)

A défaut d'apporter une solution à ces difficultés que le discours de formation peut imposer aux apprenant(e)s et qui influencent leur personnalité individuelle et collective, notre travail ambitionne entre autres, de démontrer certains mécanismes intrinsèques d'exclusion véhiculés par un enseignement qui se trouve à la base de tous les autres enseignements, dans le système éducatif camerounais et qui, au bout du compte, semble contribuer paradoxalement à faire jurer les effets visés avec les effets produits (Charaudeau, 1983 : 14), autrement dit les ambitions affichées de l'école camerounaise et les résultats obtenus. Cette face cachée (effets produits) de la réalité discursive du discours de formation en rapport avec la réalité sociale présentée dans ce projet est déroulée en cinq grandes articulations en dehors du premier chapitre qui plante le cadre théorique dans lequel l'analyse a évolué.

5- Présentation du travail

5-1 Scolarisation et genre

Le deuxième volet du travail, « Scolarisation et genre », scrute, à partir des données statistiques, les différents pourcentages de filles scolarisées, comparativement aux garçons, dans les cycles maternel, primaire et secondaire au Cameroun de 1982 à 2002. En admettant l'école comme le lieu de l'acquisition du savoir c'est-à-dire le lieu d'une totalité où se trouvent réunis, l'infiniment grand et l'infiniment petit, le singulier et le général, le même et l'autre, le ressemblant et le différent, l'unique et le multiple, l'ici et l'ailleurs, le maintenant et l'avant, la raison et le sentiment, comme dirait l'auteur de *Langage et discours* (Charaudeau, 1983 :146) l'on peut comprendre que toute la philosophie de la vie se communique à l'école.

En conséquence, l'entrée à l'école signifie l'entrée dans la vie, dans l'avenir et dans la modernité. Celui qui n'y a pas accès, de manière volontaire ou non, « danse la chanson du monde à rebours » pour parler comme Tchicaya U Tam'Si (cité par Chevrier, 1984 :127) L'instruction devient dès lors le moyen le plus

immédiat, passage obligé pour exercer le pouvoir, à quelque niveau que ce soit, dans la société. Or, malgré les efforts de l'Etat camerounais pour garantir un accès équitable aux sujets apprenants dans l'apprentissage du savoir, la supériorité numérique des femmes attestée par les résultats du dernier recensement général de la population (elle est de plus 51% de la population camerounaise) n'est plus vérifiée quand on aborde le critère de la population scolaire.

Notre analyse aura permis d'expliquer comment, sur le plan national, les chances d'accès à l'école restent encore modulées par des facteurs environnementaux (région, milieu de résidence, etc.) et par des caractéristiques individuelles dont le sexe de l'individu. L'analyse en arrive à déduire que les chances d'accessibilité des filles aux « droits » garantissant leur épanouissement dans la société sont comparativement, plus réduites. Elle démontre par ailleurs comment tous ces facteurs réunis, dans les milieux ruraux et les zones défavorisées, justifient la déperdition scolaire qui frappe surtout la gent féminine et tend à être renforcée par l'habitus. Pierre Bourdieu définit justement ce concept comme étant un système de dispositions durables acquis par l'individu au cours du processus de socialisation. Les dispositions sont des attitudes, des inclinations à percevoir, sentir, faire et penser, intériorisées par les individus du fait de leurs conditions objectives d'existence, et qui fonctionnent alors comme des principes inconscients de l'action. (Cité par Bonnewitz, 1997 : 62)

5-2 La femme auteur des textes de formation

Se situant à l'amont du discours scolaire, le chapitre III, « Le sujet auteur des textes de formation », interroge, par rapport à la production nationale réelle, la distribution du discours produit par la femme en tant que auteur de manuels de formation en français et en anglais auxquels sont exposés les sujets apprenants, dans un contexte de mixité où l'égalité de chance est accordée aux apprenants camerounais des deux sexes, de 1982 à 2002. En admettant avec Louis Jean Calvet « qu'une prise de pouvoir politique est aussi une prise de pouvoir linguistique » (Calvet, 1977 :27), l'on peut reconnaître que l'apparition et

l'instauration d'un nouvel ordre politique se traduit par l'apparition et l'instauration d'un nouvel ordre linguistique. Par conséquent, toute parole, tout discours, comme toute théorie, se définit par rapport à d'autres théories, à d'autres paroles. L'héritage passe rigoureusement par le sujet produisant le discours ou la parole. Cette vue de la femme en tant que auteur de manuels et textes dans les cycles maternel, primaire et secondaire, comparativement à l'homme auteur du même discours aura permis, à partir de la représentativité des auteurs des textes, de déduire par ricochet la place du discours féminin dans la gigantesque entreprise d'édification du pays comme nation intégrée.

L'analyse en arrive à montrer qu'au-delà de ses buts visés, le discours de formation scolaire offre une image plutôt confuse de la femme, en tant que auteur de manuels comme nous le verrons au chapitre III.

5-3 Discours iconographique et Genre

« Représentations de la femme dans le discours iconographique de formation », le volet suivant de notre projet, analyse l'image visuelle comme support et auxiliaire d'apprentissage et les différentes implications de l'image en tant que représentation sociale sur l'édification de la personnalité du sujet apprenant dans les manuels de l'enseignement du français et de l'anglais. En effet, l'enseignement de base, sans doute plus que tout autre type d'enseignement, est grand consommateur de l'image, fixe ou mobile. L'image, dit justement Georges Balandier

est un moyen de « relier » et d'agir. Elle est un intermédiaire, et donc, un médium dès l'origine, entre la pensée et l'acte. Elle convertit l'idée en une force agissant sur le monde matériel et les rapports sociaux et sur l'au-delà des univers explorés, exploités et construits ou informés par l'homme. (Balandier, 1987 :8)

A partir des dessins sur les maquettes ou à l'intérieur des manuels et livres pédagogiques ou à caractère didactique renvoyant aux hommes et aux femmes d'une part, et de la fréquence de ces images et mises en relief dans les méthodes renvoyant aux hommes et aux femmes d'autre part, le chapitre IV révèle en quoi l'enseignement des langues officielles qui ne revendique pourtant objectivement aucune visée misandre au Cameroun, fait plus que connoter très fortement l'essentiel des lieux communs sexistes traditionnels.

5-4 Femme et pouvoir symbolique dans la fiction

Le cinquième chapitre de ce travail qui traite des rôles langagiers et des rôles sociaux des personnages dans les œuvres intégrales, propose une lecture critique d'un corpus représentatif d'ouvrages de fiction (théâtre, poésie, roman, etc.) sélectionnés dans le cadre de l'enseignement du français et de l'anglais au Cameroun pendant notre période de référence. L'analyse interprète les différents textes, au sens sémio-linguistique du terme. Ainsi, nous avons procédé à la mise en relation des différentes composantes de l'analyse linguistico-discursive pour en faire surgir la ou les significations. (Charaudeau, 1983 :108) Cette interrogation du texte a permis de rendre compte des possibles interprétatifs qui y surgissent ou se cristallisent de façon à pouvoir dégager par comparaison et selon le critère genre, des variables et des constances.

En considérant l'enseignement dans un cadre argumentatif, l'on peut décrire l'ensemble des textes dont les textes de fiction comme étant un moyen qui procure des objets (curiosité, imitation, solidarité, etc.) aux sujets apprenants pour leur permettre, selon les textes officiels, d'être « enracinés dans leur culture et ouverts au monde. » (Ministère de l'Education Nationale, 1983 : 34) Si l'hypothèse est faite que le projet de parole d'un écrivain se réalise dans la mise en scène qui couvre l'ensemble de son ouvrage et, à la fois, se retrouve dans la moindre de ses parties, alors tout texte donne lieu à plusieurs possibles interprétatifs. Toutefois, chacun d'eux s'intègre dans un ensemble cohérent qui solidifie le texte en tout. Ces effets multiples influencent notablement la

socialisation primaire de l'enfant qui correspond, selon les sociologues à la période de l'enfance au cours de laquelle la famille, l'école, le groupe des pairs et les médias vont contribuer à structurer la personnalité sociale du futur adulte. (Etienne et alii., 2004 :345).

En répondant à la question « quels rôles langagiers pour quels rôles sociaux ? », ce volet du projet montre que les textes de fiction sélectionnés dans l'enseignement des langues officielles participent, à leur façon, à l'exaltation du principe et du modèle de l'ordre social et moral fondé sur la prééminence absolue des hommes sur les femmes. L'analyse démontre implicitement l'urgence d'une nouvelle représentation de la Camerounaise et de la femme en général sinon dans les manuels du moins dans les œuvres intégrales de l'enseignement du français et de l'anglais au Cameroun. Elle induit en outre des pistes susceptibles de permettre au discours de formation scolaire de référence de réfléchir une image plus juste de la société de référence en mutation où le sexe jadis dit « faible » échappe de plus en plus aux carcans de la société patriarcale.

5-5 Socialisation des sujets-apprenants

« Socialisation des sujets-apprenants » est le titre du dernier chapitre de ce travail. Dans sa fonction sociale, la langue est un moyen de communication dans les relations de famille ou entre groupes, relations aux niveaux public et privé donc. Ces lieux publics qui sont les zones de la promotion linguistique sont, par ricochet, les lieux de la promotion socioculturelle. Le discours de formation, de par sa finalité, est le lieu où s'organise l'univers, la société du point de vue des actions humaines : les faire et les qualifications des êtres que ces actions mettent en cause. Ce volet du travail interroge le discours scolaire par rapport à la fonction de l'école comme instance de socialisation du sujet apprenant. Il s'agit, dans le sens pédagogique, de voir comment l'école intègre l'apprenant(e) aux divers groupes dont il doit faire successivement partie, de manière à répondre plus tard à ce que la société demandera de lui. La question qui nous intéresse à ce

niveau n'est plus de savoir comment les sujets apprenants arrivent à la société mais comment ils s'arrangent avec cette société.

Cette dernière articulation du travail, obéit à la notion de « champ » au double plan discursif (Maingueneau, 2002) et social (Bourdieu, 1984). L'analyse s'atèle à montrer les positionnements respectifs de la femme et de l'homme en tant que « produit de l'école » dans le champ social camerounais. Qu'il s'agisse de l'établissement dans la population constituée des femmes lettrées, du pourcentage de celles qui occupent des fonctions « en vue » dans les administrations ou de l'impact de la « position » de cette « classe » de femmes sur le destin de la communauté tout entière, les données analysées montrent que l'habitus donne l'illusion dans les pratiques et les représentations dès lors que les individus n'extériorisent que des dispositions durables qui les ont modelés. L'analyse permet ainsi d'évaluer combien la mixité officielle, en milieu scolaire, bien que rimant avec l'égalité des sexes au niveau des buts/effets visés par le discours (officiel) de formation, correspond, au niveau des faits, des effets produits, à une inégalité sociale.

CHAPITRE I

« Le discours de la méthode, c'est l'ordonnement des opérations selon une logique propre au projet de parole, c'est une construction a posteriori, tendant à justifier le « triomphe d'une découverte »

Patrick Charaudeau (1983 : 149)

CHAPITRE I. CADRE THEORIQUE

Introduction

Il nous semble important, avant de procéder à l'analyse proprement dite notre corpus de circonscrire rapidement le cadre théorique de notre travail. Notre sujet implique plusieurs champs disciplinaires. En effet, il soulève des préoccupations qui se situent au carrefour de plusieurs domaines dont les dominantes sont le *Gender Studies*, la sociologie de l'école, l'analyse du discours, les sciences du langage, les Représentations Sociales. En effet, le sujet traite des représentations des Genres et de la socialisation dans le discours de formation scolaire au Cameroun, à une phase décisive de la vie nationale dominée par une politique d'intégration « des couches défavorisées » (Secrétariat Général de la Présidence de la République, 1992 : 240)

I LA FEMME ET SA PLACE DANS LA SOCIETE : L'APPORT DES ETUDES DE GENRE,

I-1. SEXE ET GENRE

Catégorie sociale définie à partir du sexe biologique, les femmes ont été négligées par les sciences sociales en tant que Genre. Pourtant, des données empiriques accumulées depuis un demi-siècle donnent à la variable « sexe » un pouvoir explicatif majeur : on peut ainsi repérer une réelle spécificité de la condition féminine dans tous les champs de la vie sociale. Loin d'être « naturelle », cette spécificité est le produit d'une construction sociale et culturelle qui prend ses racines dans l'histoire même de l'humanité. Les travaux et recherches consacrés à cette catégorie ont souvent été regroupés sous le terme de « genre » ou « *Gender* » en raison de son origine anglo-saxonne. Le *genre* est par conséquent un concept récent en sciences sociales et en sciences de la vie

En biologie par exemple, le genre définit une classe au-dessus de l'espèce, c'est-à-dire une classe dont l'une des parties est l'extension d'une espèce. Dans cette optique, la définition de « genres sexuels » apparaît impropre : cette expression signifierait *stricto sensu* qu'il existe plusieurs espèces humaines déterminées par le fait pour un individu d'être mâle, femelle, ou autre. On peut

appréhender ce sens au travers de ces mots du Dr Harry Benjamin : « Le sexe, c'est ce que l'on voit, le genre, c'est ce que l'on ressent ».

Le concept de genre (*Gender*), quant à lui, a été créé dans la langue anglaise car le mot *sex* y possède un champ sémantique beaucoup plus réduit que le mot « sexe » en français, -ce qui rend difficile la présentation de la place des hommes et des femmes dans la société- et sous l'influence des féministes qui différencient le sexe anatomique du genre afin de remettre en cause les contraintes imposées par ce dernier. Le sexe est ainsi utilisé pour faire référence aux différences physiques distinguant les hommes et les femmes tandis que le genre, lui, renvoie aux différences non anatomiques : psychologiques, mentales, sociales, économiques, démographiques, politiques, etc.

Le genre grammatical (masculin/féminin) ne doit pas être confondu avec le sexe (mâle/femelle). Des mots masculins peuvent désigner des femmes, de même que des mots féminins peuvent désigner des hommes (par exemple dans la phrase « Pierre est *une personne* sympathique »). Dans la langue française, pour désigner des groupes comprenant aussi bien des hommes que des femmes, on utilise le genre masculin. Il s'agit d'une règle de grammaire appliquée en France dans la quasi-totalité des publications imprimées (presse, édition, etc.).

Cette règle est néanmoins contestée par de nombreuses personnes : se fondant sur la correspondance partielle qui existe entre le genre et le sexe, elles estiment que l'emploi générique du genre masculin révèle le caractère « sexiste » de la grammaire française comme le montre par exemple Marina Yaguello dans *Les Mots et les femmes*, (1992). La plupart des linguistes et des grammairiens professionnels considèrent néanmoins que cette appréciation est dénuée de fondement. Il est de plus en plus fréquent, surtout au Canada, d'utiliser rigoureusement des mots féminins pour désigner des femmes, surtout en milieu professionnel (un *avocat*, une *avocate*), et de construire des tournures dédoublées pour inclure explicitement les femmes (*Québécoises* et *Québécois*, *toutes* et *tous*). Ces évolutions langagières sont souvent présentées comme des acquis des mouvements féministes et des études à eux consacrées.

I-2 Genre social et Genre interne

I-2-1- Le Genre social

Le genre social est l'identité construite par l'environnement social des individus, c'est-à-dire la « virilité » (Bourdieu, 2000) ou la « féminité » (Bourdieu, 2000), que l'on peut considérer non pas comme des données naturelles, mais comme le résultat de mécanismes extrêmement forts de construction et de reproduction sociale, au travers de l'éducation. Le genre social est celui qui nous intéresse le plus ici et tout au long de notre travail. A ce propos Simone de Beauvoir affirme justement que « On ne naît pas femme, on le devient », sous l'influence de l'éducation patriarcale. Certains, tel Pierre Bourdieu dans *La Domination masculine*, estiment que cela est également vrai pour les hommes : « On ne naît pas homme, on le devient », et c'est à travers toute une éducation composée de rituels d'intégration de la norme masculine que se façonne l'identité masculine, et que l'homme assure dans la société une fonction de reproduction de la domination.

Cette éducation est non seulement constructive mais aussi punitive : la déviation des rôles de genre, c'est-à-dire, un désaccord entre la présentation de genre d'une personne et la présentation de genre exigé d'une personne de son sexe n'est pas tolérée et est réprimée par les sociétés, avec des modes différents. On peut aussi mentionner l'orientation sexuelle en fonction du genre, en attribuant l'homophobie à une réaction contre le désaccord des désirs homosexuels avec les règles du genre exigeant que les hommes désirent les femmes et vice-versa. Outre cette éducation au genre par laquelle nous passons tous, les sciences sociales ont également (dé)montré le caractère appris de cette identité à travers le vécu particulier de ceux qui changent du genre social, comme les transsexuels.

I-2-2- Le Genre interne

Le « genre interne » renvoie à un sentiment profond d'identification avec un sexe en particulier. La plupart des personnes s'identifient au genre que la société leur attribue en fonction de leurs organes génitaux: une personne née avec des organes génitaux masculins est non seulement identifiée, mais aussi s'identifiera souvent, à un homme alors que une personne née avec des organes génitaux féminins se verra comme une femme.

Dans ce cas, on décrit aussi comme transgenre l'état dans lequel le genre interne est en désaccord avec le genre que la société attribue à une personne en se fondant sur ses organes génitaux à la naissance; par exemple, quand une personne identifiée comme un homme de par ses organes génitaux masculins refuse d'être identifiée comme tel. Dans ce dernier cas (une personne qui s'identifie fortement et nettement au sexe opposé), on parle de l'état d'être transgenre. Le transsexualisme désigne une personne transgenre qui a subi des interventions chirurgicales pour se conformer à son genre interne.

Une autre interprétation désigne le genre interne par *Transgenre* parfois appelé aussi « troisième sexe », en référence au « deuxième sexe » de Simone de Beauvoir. Il aurait été emprunté à la communauté Lesbienne, Gay, Bi et Trans, anglo-saxonne dans les années 90 via la communauté canadienne où il désigne tout individu revendiquant le droit à l'ambiguïté ou à la transition entre les genres, non au gré d'une tierce personne physique ou administrative mais uniquement de leur propre volonté, parfois dans le but politique ou philosophique de lutter contre le sexisme et les discriminations liées, de proposer une alternative à la société bipolaire ou hétéronormée, ou encore tout simplement pour vivre sa vie en tentant d'échapper aux modèles stéréotypés. S'auto-désignent ainsi parfois comme tel(le)s, les militant(e)s androgynes, hermaphrodites, travesti(e)s, transexuel(le)s, *Drag King*, *Drag Queen*, transformistes, *XX Boys*, *Boyz*, *New Half* ou encore *Shemales*.

I-3 L'identité sexuelle

Plusieurs autorités utilisent le terme « identité sexuelle » pour rendre les sens mentionnés ci-dessus. Or, cet usage peut porter à la confusion entre l'identité reliée au « sexe » dans le sens homme/femme (ce qu'on entend par le mot *genre* dans l'usage décrit) et l'identité reliée à la sexualité et la vie sexuelle. On pourrait ainsi se questionner au sujet de son identité sexuelle (par exemple, « suis-je bisexuel ? » « Quelles sortes de relations sexuelles préfère-je ? »), sans pour autant questionner son genre (« suis-je un homme ou une femme ? »)

L'expression « identité sexuelle » est également problématique en ce sens qu'elle renvoie implicitement à une métaphysique des sexes distinguant strictement des sexualités comme des essences différentes au sein de l'être humain. Dans ce cas, ou bien ces identités définissent véritablement un genre, et il faut admettre que l'humanité se divise en plusieurs espèces dont les rapports sont

difficiles à déterminer ; ou bien l'identité sexuelle est inessentielle, c'est-à-dire contingente, et ne regarde pas les déterminations essentielles d'un être vivant en tant que personne humaine. Au-delà de toutes ces orientations sur la question qui permettent de percevoir l'ampleur du débat alimenté par le Genre, les évolutions langagières sont ainsi souvent présentées comme des acquis des mouvements féministes et des études à eux consacrées

I-4 Le féminisme et les études féministes

I-4-1 Le féminisme

Le féminisme rassemble des théories sociologiques, des mouvements politiques et des philosophies morales concernant la situation des femmes en général, et en particulier dans leur contexte social, politique et économique. En tant que mouvement social, le féminisme se donne pour but de limiter ou même de mettre fin à la discrimination sexuelle tout en assurant la promotion des droits des femmes et de leurs intérêts dans la société civile.

L'origine du terme « féminisme », attribuée par certains à Charles Fourier, n'est pas établie avec certitude. En 1872, Alexandre Dumas fils l'emprunte au vocabulaire médical de l'époque où il désigne les hommes d'apparence féminine. Dès les années 1890 cependant, on le retrouve dans divers écrits où il évoque la revendication collective des femmes pour l'égalité entre les sexes. En outre, même si le terme n'apparaît qu'au XIXe siècle, l'aspiration «féministe » est bien plus ancienne.

I-4-1-1 UN MOUVEMENT AUX ORIGINES LOINTAINES

Dès le XVe siècle, en France, des voix féminines s'élèvent contre la profonde injustice dont sont victimes les femmes. Certaines, souvent instruites et issues de l'aristocratie, prennent la plume pour dénoncer la domination de l'homme et s'y opposer. Christine de Pisan, célèbre pour avoir défendu la cause des femmes contre les écrits misogynes des prêtres, s'insurge dans sa Cité des Dames (1405) contre les discriminations qui frappent les femmes et revendique pour elles le droit d'exercer les mêmes fonctions que les hommes. Deux siècles plus tard, Marie de Gournay, fille d'alliance de Montaigne, publie l'Égalité des hommes et des femmes (1622) et énonce ce qui deviendra l'une des revendications principales des premières féministes : l'accès à l'instruction. Derrière cette revendication émerge l'idée selon laquelle la femme n'est pas par

nature inférieure à l'homme, mais que l'éducation est responsable de la position d'infériorité dans laquelle elle demeure confinée.

I-4-1-2L'impact de la Révolution

En 1791, Olympe de Gouges réclame la reconnaissance de la citoyenneté des femmes dans sa Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne, inspirée de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789. En Angleterre, Mary Wollstonecraft exige l'égalité entre les sexes et signe, avec A Vindication of the Rights of Woman (Défense des droits de la femme, 1792), un ouvrage déterminant pour le développement du mouvement féministe à venir. Encouragées par le discours révolutionnaire qui affirme l'égalité des individus, les femmes engagées dans la Révolution — leur participation est active dans les mutineries, les actions de lutte contre la disette, les cahiers de doléances, les pétitions, les clubs politiques, les élections — militent pour la reconnaissance de leurs droits civils.

La réaction conservatrice qui suit cette période vient cependant porter un coup d'arrêt à l'évolution de la condition sociale et juridique des femmes à peine amorcée avec la Révolution, comme le confirme l'adoption, en 1804, du Code Napoléon, lequel consacre l'incapacité juridique de la femme. C'est au XIXe siècle, à la faveur des révolutions de 1830 et de 1848, que naît véritablement un mouvement féministe militant revendiquant des droits éducatifs, économiques et politiques. En outre, la révolution industrielle, en donnant aux femmes une certaine indépendance économique par le travail salarié, contribue à créer en Europe un climat favorable au développement du féminisme.

En France, sous l'impulsion des doctrines saint-simoniennes et fouriéristes, les femmes dénoncent leur « asservissement séculaire » et réclament l'« affranchissement ». Quelques grandes figures de ce féminisme en plein essor se distinguent. C'est notamment le cas de l'écrivain Flora Tristan, militante socialiste, engagée dans la cause des ouvrières et la lutte pour le divorce et l'amour libre, et de la socialiste Pauline Roland, qui dirige notamment le Club républicain des femmes (1848).

La presse et les associations jouent un rôle prépondérant dans la diffusion et le développement des revendications féministes. De nombreux journaux paraissent à partir de 1830, de la Femme libre (fondée en 1832) à la Voix des

femmes (1848), véritables tribunes pour la défense de la condition féminine au sein de la famille (libération de la tutelle masculine, restauration du divorce), dans le monde du travail (accès à l'emploi, égalité des salaires), dans la vie publique (droit de vote). Engagées d'abord au sein de clubs mixtes révolutionnaires, les femmes se regroupent par la suite en associations, clubs ou sociétés féministes dont la raison d'être est leur émancipation.

En dépit de cette effervescence, l'avènement de la II^e République en 1848 se solde par l'instauration d'un suffrage « universel » dont les femmes restent exclues, ce qui ravive les actions pour l'égalité des droits civiques. L'avènement de la III^e République et la Commune de Paris (1871) constituent un nouveau temps fort pour l'expression des revendications féministes, auxquelles la militante révolutionnaire Louise Michel donne une vive résonance.

Aux États-Unis et en Grande-Bretagne, le féminisme est plus réformateur que révolutionnaire. Ses dirigeantes sont souvent instruites et issues de la bourgeoisie. Pour la première fois, une convention pour les droits de la femme se tient à Seneca Falls (État de New York) en 1848. Elle réunit une centaine de personnes, dont l'abolitionniste Lucretia Mott et la féministe Elizabeth Cady Stanton, qui revendiquent l'égalité des droits, dont le droit de vote. Les féministes britanniques tiennent leur première convention en 1855, avec pour principale revendication le droit à la propriété. La publication de l'ouvrage *L'Assujettissement des femmes* par le philosophe britannique John Stuart Mill contribue au progrès de la cause féministe, même s'il ne suffit pas à convertir une opinion publique qui reste fort réticente à l'émancipation féminine

I-4-1-3 Les premiers acquis à l'aube du XX^e siècle

Les combats menés au cours du XIX^e siècle en faveur de l'égalité entre les sexes aboutissent partout en Europe à la reconnaissance d'un certain nombre de droits, en matière éducative et civile notamment. En France, la loi Falloux votée en 1850 oblige les communes de plus de 500 habitants à ouvrir une école primaire de filles et, à partir de 1925, filles et garçons se voient dispenser les mêmes enseignements. En 1907, une loi permet à la femme de disposer librement de son salaire. Dans d'autres pays d'Europe, plus particulièrement en Angleterre et dans les pays nordiques, le droit des femmes à disposer librement de leurs biens constitue l'une des premières victoires des féministes. En Angleterre, par

exemple, la femme mariée peut, dès 1882, être propriétaire et disposer librement de son salaire.

La revendication pour le vote des femmes, tremplin nécessaire pour accéder aux centres de décision politique, constitue l'une des principales causes de mobilisation des femmes, comme en témoigne la création en 1904 de l'Alliance internationale pour le suffrage des femmes. Il s'agit aussi de l'une des revendications qui rencontre le plus de résistance en raison de ses implications sur l'ordre patriarcal en vigueur : la participation des femmes à la vie publique est considérée comme une menace pour le foyer et la famille.

Si c'est aux États-Unis que se développe le mouvement moderne de revendication pour l'extension du droit de vote aux femmes - l'État du Wyoming accorde le droit de vote aux femmes dès 1869-, c'est en Grande-Bretagne que la lutte prend sa forme la plus radicale et spectaculaire, avec le combat, parfois violent, d'Emmeline Pankhurst et de ses suffragettes. Malgré la mobilisation de masse, l'émancipation politique et l'intégration comme citoyens « de première catégorie » dans les sociétés démocratiques ne seront acquises qu'après de longues années de lutte. Les pays nordiques, comme la Norvège et la Finlande, déjà pionniers en matière de réformes en faveur des droits économiques des femmes, sont les premiers à établir le droit de vote pour les femmes. Dans certains pays, tels que la Grande-Bretagne, les femmes se voient concéder le droit de vote au lendemain de la Première Guerre mondiale, en signe de reconnaissance pour leur contribution à l'effort de guerre. Dans les pays d'origine latine, comme la France et l'Italie, ce droit ne leur est accordé qu'au moment de la Seconde Guerre mondiale.

I-4-1-4 LE GRAND TOURNANT DES ANNÉES 1960-1970

I-4-1-4-1 Le choc du Deuxième Sexe

Au XX^e siècle, la place des femmes dans les sociétés modernes est devenue de plus en plus importante. Les deux guerres mondiales et les guerres coloniales, ainsi qu'on pourrait le lire dans *Girls at War* de Chinua Achebe (London, African writers Series : No 16) par exemple, ont eu une influence prépondérante sur cette évolution. Les hommes valides étant au front, elles ont dû s'occuper de tout, travailler à l'extérieur dans des domaines qui ne leur étaient pas traditionnellement dévolus, gérer les biens familiaux, jouer un rôle économique déterminant qui leur a fait prendre conscience de leurs capacités, de leur force et de leur importance.

Après la Seconde Guerre mondiale et l'obtention du droit de vote, les revendications féministes se font plus discrètes. Dans ce contexte, l'essai que signe Simone de Beauvoir en 1949, *le Deuxième Sexe*, éclate comme une bombe. Parce qu'il met en lumière la position d'infériorité dans laquelle la société maintient la femme et qu'il appelle à la lutte pour l'indépendance, il servira de référence au renouveau féministe américain et européen. D'autres œuvres, plus tardives, telles que *la Femme mystifiée* (*The Feminine Mystique*, 1963) de l'Américaine Betty Friedan, rendent compte du sentiment diffus parmi les femmes de discrimination et d'oppression au sein de la famille, du mariage et de la sexualité. C'est contre cette « oppression » que s'élèvent les mouvements de « libération » des années 1960-1970, dans le sillage des mutations démographiques, économiques et sociaux de l'époque. Au-delà de l'égalité entre les sexes, c'est la spécificité de l'identité féminine que ces mouvements affirment avec force.

I-4-1-4-2 Les mouvements de libération

Ce féminisme trouve souvent dans le marxisme une référence idéologique de laquelle les termes de « lutte des sexes », de « classe de femmes » ou de « rapports sociaux des sexes » sont directement importés — et se fonde notamment sur l'ouvrage d'Engels intitulé *l'Origine de la famille, de la propriété privée et de l'État*, où sont décrits les mécanismes de subordination des femmes à l'intérieur de la famille. S'il n'est pas surprenant de voir la pratique militante se développer dans les années 1960 en relation avec les mouvements de gauche, ce lien est également conflictuel : la référence marxiste ne s'applique que jusqu'à un certain point, la lutte des classes étant historiquement plus marquée que la lutte entre les sexes. Certains « groupes de femmes » se développent donc au sein de syndicats, de partis de gauche et d'extrême gauche qui désirent intégrer à leur profit l'essor du mouvement féministe ; mais d'autres femmes se détournent de ces organisations traditionnelles, mettant en avant leur appartenance au seul mouvement des femmes. La « sororité » affirmée comme lien politique par le Mouvement de libération des femmes (MLF), qui refuse en son sein toute structure hiérarchique, permet la diffusion des idées féministes dans des classes sociales diverses ; elle n'empêche pas cependant les prises de pouvoir abusives au sein de certains groupes.

Deux des plus célèbres de ces mouvements de libération sont ainsi créés en 1968 : le Women's Lib aux États-Unis, et le MLF en France. Un des mots d'ordre

des mouvements militants de l'époque est : « le privé est politique », ce qui signifie que la subordination dont chaque femme fait individuellement l'expérience n'a pas valeur d'incident isolé, mais est l'expression d'une oppression collective de nature politique ou, en d'autres termes, que dans une société patriarcale, le sexisme marque la vie des femmes dans tous les domaines. Parmi les revendications essentielles de ces mouvements, certaines illustrent fort bien cette irruption sur la place publique (dans la rue, sous forme de manifestations ou lors de procès) de questions traditionnellement cantonnées à la sphère privée : lutte contre l'« oppression familiale » où la femme est enfermée dans un rôle d'épouse et de mère, accès à la contraception libre et gratuite, légalisation de l'avortement, reconnaissance du viol comme crime, etc.

Au terme de la bataille menée par les féministes en France à la fois sur l'opinion et sur les pouvoirs publics, leurs conquêtes sont nombreuses et leurs avancées capitales : en 1967, la loi Neuwirth légalise la contraception, en 1975, la loi Veil dépénalise l'interruption volontaire de grossesse, la législation sur le divorce fait l'objet d'une refonte totale et une loi établit le principe de l'égalité professionnelle entre hommes et femmes.

I-4-1-5 un combat toujours d'actualité ?

Depuis les années 1990, le militantisme féministe s'exerce dans trois domaines principaux : la défense des droits acquis dans les années 1970, l'extension des droits politiques, en particulier dans le cadre du combat pour la démocratie paritaire, et la lutte contre les discriminations professionnelles et salariales. Les réactions de défense des droits (à l'avortement, en particulier), surtout observées aux États-Unis, répondent à l'impact accru, dans les années 1980, des mouvements conservateurs. Selon l'enquête de Susan Faludi intitulée *Backlash*, le retour en force de la « majorité morale » serait même tel que les progrès des femmes américaines dans les domaines politiques et professionnels se trouvent littéralement stoppés.

En France, le constat irréfutable de la sous-représentation des femmes au sein des institutions politiques - les femmes, qui représentent un peu plus de la moitié de l'électorat, ne forment, par exemple, que 11 pour cent des élus de l'Assemblée nationale - a poussé certains mouvements de femmes à militer pour une démocratie paritaire, dans laquelle l'égalité de droits entre les sexes inscrite dans la Constitution française se traduirait par une égalité réelle. D'abord relayée

par les institutions européennes, cette revendication a trouvé un vif écho au sein de l'opinion et des pouvoirs publics, en suscitant un large débat sur le bien-fondé d'une loi qui, pour ses opposants, diviserait le peuple en catégories et instaurerait des mesures de discrimination positives. Les promoteurs de la parité font valoir le caractère essentiel, constitutif de l'humanité, du sexe ; les femmes ne sont pas une catégorie de citoyens parmi d'autres, mais la moitié de l'humanité. En imposant un nombre identique d'hommes et de femmes sur les listes électorales, la loi sur la parité, promulguée le 6 juin 2000 et « relative à l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et aux fonctions électives », tranche le débat dans le sens de l'adoption de mesures concrètes et coercitives visant à corriger la sous-représentation des femmes dans la vie politique et à réaliser l'égalité des chances pour les femmes et les hommes.

I-4-2 LES « GENDER STUDIES »

On appelle *Gender Studies* un vaste domaine d'étude, de débats, de controverses portant sur la question du *Gender* (c'est-à-dire du genre sexuel, différence sociale faite entre les sexes biologiques) né aux États-Unis d'Amérique qui s'est développé depuis les années 1970 dans les universités américaines où plusieurs universités prestigieuses financent des départements ou des chaires professorales consacrés à ce champ de recherche. Ce domaine d'étude veut montrer comment les inégalités dont sont victimes les femmes s'appuient d'une part sur une idéologie légitimant, de fait, l'oppression des femmes et d'autre part, sur un ensemble de mécanismes sociaux qui tendent à présenter comme naturelle une division inégalitaire des rôles sociaux entre les hommes et les femmes, y compris dans les sociétés qui se prétendent démocratiques et égalitaires.

I-4-2-1 La guerre des terminologies

Aucune traduction française ne s'est imposée pour l'instant pour le signifiant *Gender Studies*. On trouve parfois des traductions comme « études du genre » ou « études sur le genre » mais les personnes qui écrivent dans ce champ de recherche reprennent le terme *Gender Studies*, éventuellement avec des guillemets ou en italique. À l'Université de Genève par exemple, il existe une *Unité interdisciplinaire en Études Genre*.

Le problème de la traduction de ce concept de *Gender Studies* apparaît comme un exemple significatif des difficultés que posent les différences d'appréhension philosophique du monde quand on passe d'une langue à l'autre. Chaque langue, on le sait, appréhende le monde sous un angle différent et le passage de l'une à l'autre conduit à porter implicitement l'accent sur telle ou telle approche. Mais, il reste que, comme on vient de le voir, l'égalité des genres est loin d'être acquise, même dans les sociétés démocratiques occidentales où divers mécanismes mentaux, psychologiques, etc., conscients ou non, mais tous les jours de plus en plus subtiles, continuent d'alimenter la « guerre » des sexes.

Le sexisme est une forme de discrimination qui repose sur la distinction axiologique, naturelle ou non, de plusieurs genres sexuels. Ce terme recouvre ainsi des traditions, des comportements et des idéologies qui posent une différence de statut et de dignité entre l'homme et la femme. Dans la mesure où le sexisme définit le rapport hiérarchique ou non des deux sexes, c'est une forme de catégorisation sociale, morale, politique, religieuse, philosophique, économique, qui impose des normes de comportements aux deux sexes, et dont ils peuvent également souffrir ou jouir. Il remonte quelques fois à l'organisation sociale depuis la nuit des temps même. En effet, la société traditionnelle est patriarcale ou matriarcale.

I-4-2-2 Matriarcat et patriarcat, hier et aujourd'hui

Les sociétés traditionnelles se trouvent être souvent construites sur l'un ou l'autre de ces modèles que sont le matriarcat et le patriarcat, avec une prédominance très nette pour ce dernier. Les parentés matrilineaires sont en revanche plus fréquentes que le matriarcat, mais, bien que dans ces sociétés à parenté matrilineaire les femmes puissent avoir une place plus importante en ce qui concerne par exemple la gestion des biens et la religion, leur pouvoir politique n'en est pas plus important.

Dans une société matriarcale et les sociétés patriarcales à parenté matrilineaire, ce sont les femmes qui sont au centre de la famille, à différents points de vue, par exemple juridiques (droit de propriété, droit sur les enfants, etc.). On considère qu'un certain nombre de cultures primitives ont été de ce type, peut-être parce que le lien causal entre l'acte sexuel et la procréation n'était pas fait. Dans la Chine ancienne, les femmes gardaient le foyer et les enfants, elles étaient donc garantes de la continuité de la famille et de la conservation des biens

(sous forme de grains), ce que semble indiquer le caractère chinois pour le nom de famille, qui contient le radical de la femme. Les hommes travaillaient aux champs, souvent loin, et ne revenaient qu'après la récolte. Dans ce pays, on trouve encore quelques ethnies minoritaires dont la structure familiale est matriarcale et où les oncles tiennent lieu de père.

Nous ne connaissons que peu de sociétés qui n'aient pas été de type patriarcal. La femme y est souvent recluse à la maison (comme en Grèce antique) et ne peut intervenir directement dans les affaires publiques, bien que le jeu des parentés lui permette d'exercer quelquefois une certaine influence. Dans la plupart des sociétés traditionnelles connues, en Occident, en Orient ou en Afrique, la femme est considérée comme une propriété et elle est de ce fait l'objet de transactions commerciales. Les sociétés contemporaines ont toutes connu et connaissent encore un régime patriarcal reléguant les femmes à des activités domestiques considérées comme moins nobles que les activités des hommes, inférieures, voire méprisables.

Les figures comme celles de la Vierge Marie dans la tradition biblique ou de Jeanne d'Arc en France ou les Amazones du roi du Dahomey qui ont pu valoriser un idéal de la féminité au Moyen-Âge que seules celles-ci pouvaient atteindre, de même que le jeu des alliances royales, des intrigues de cour et la tenue de salons littéraires ont pu occasionnellement donner à quelques femmes des classes privilégiées, quelque très relative et modeste influence sur le cours de l'Histoire ou le développement de la culture. Ces exemples sont pourtant seulement le contrepoint de la tendance principale de ces sociétés, qui étaient patriarcales, et donc sexistes, et le restent à bien des égards, en dépit des changements que l'on peut relever depuis les XIX^e et XX^e siècles, un peu partout dans le monde et en particulier en Occident.

Les pays latins présentent en général un tableau où la position des femmes dans la société est plus différenciée de celle des hommes, et les mouvements féministes y ont obtenu moins de succès que dans les sociétés anglo-saxonnes ou germaniques. Il en résulte, dans les pays latins, un écoulement de la natalité dont le taux, en dépit des exhortations de l'Église catholique, est le plus bas du monde. Un pan important de la sociologie contemporaine qui se préoccupe de l'éducation accorde une place de choix à la situation de la femme dans le dispositif éducatif de nos sociétés modernes.

II -La sociologie de l' Ecole

Les travaux de la sociologie sur l'école entendent, en gros, expliquer comment l'individu apprend à connaître l'ordre social et la place qu'il y occupera. De Emile Durkheim à Pierre Bourdieu en passant par Condorcet, l'école devrait avoir pour fonction de donner à chacun la place que lui promettent ses potentiels propres et qu'il faut développer. Mais, la vérité de l'école, à travers les âges, est bien en-deçà de ces attentes car, cette dernière est loin de donner effectivement un accès égal et libérateur vers l'accomplissement des potentiels propres à chacun. Nous entendons ici présenter succinctement les points de vue d'un certain nombre de chercheurs sur l'école qui éclairent la suite de nos travaux.

Qu'il s'agisse de Pierre Bourdieu, de ses prédécesseurs, de ses épigones ou même des contradicteurs, ils analysent le système d'enseignement, du Moyen-âge à nos jours, essentiellement comme un système inégalitaire qui, privilégiant le « savoir » et acquis spécifiques d'une classe ou d'un ensemble de classes sociales qu'il impose au reste de la société, est loin de donner un accès égal et libérateur vers l'accomplissement des potentiels propres à chacun des membres de la société. Sans doute parce qu'elle est la plus achevée, car elle est à la fois une théorie de l'école, une théorie de la mobilité sociale, une théorie de la société et une théorie de l'action, la théorie de la reproduction sociale par l'école est la plus utilisée par les chercheurs en sciences de l'éducation, bien qu'elle soit généralement en même temps la plus critiquée dans les sciences de l'homme et de la société.

En effet, les sociologues de l'éducation soutiennent que fonder les critères d'excellence sur les Mathématiques et comme c'est souvent le cas, plutôt que sur le latin par exemple relève de l'arbitraire ; Reprenant à leur manière Bourdieu, Duru-Bellat et Van Zanten en arrivent à conclure que, de manière générale, la sélection des disciplines enseignées à l'école, de même que le choix des contenus disciplinaires sont le produit des rapports de force entre groupes sociaux. L'analyse que nous faisons au chapitre V sur les représentations des Genres à partir des titres des ouvrages au programme scolaire camerounais pendant notre période de référence a puisé dans cette approche. Explicitement ou implicitement, le monde social apparaît toujours, bien souvent, pour nombre de chercheurs et théoriciens de l'éducation, comme un espace de luttes, du fait des divergences naturelles entre les classes qui le constituent.

II-1 La société comme espace de luttes

Comprendre l'inégalité de capital dans la société selon Pierre Bourdieu permet de comprendre l'inégalité devant l'école à laquelle conduit la différence dans les acquis transmis préalablement par la famille. En effet, pour Pierre Bourdieu comme pour Jean-Claude Passeron ou encore Patrick Bonnewitz, la société est un vaste espace social structuré essentiellement par les relations entre les agents sociaux, c'est-à-dire par les individus dont l'action est déterminée par leur socialisation. Leur position de dominant ou de dominé est déterminée en grande partie par leur capital global, qui comprend l'ensemble de leurs biens économiques et moyens de production (capital économique) et l'ensemble de leurs «qualifications intellectuelles», qu'elles soient intériorisées dans l'attitude et dans les actions, ou qu'elles apparaissent dans certains biens culturels ou dans leur reconnaissance institutionnalisée (comme les titres scolaires).

II-1-1 Rapports entre les différentes classes sociales

Trois classes sociales structurent ainsi la société : la classe dominante chez qui le capital global est supérieur (par une prépondérance de l'économique ou du culturel), la classe moyenne, moins pourvue en capital global mais ayant un désir d'ascension sociale, et les classes populaires, qui ne possèdent que très peu de capital économique ou culturel. Selon Patrick Bonnewitz en effet,

La société se compose également de champs sociaux plus ou moins autonomes entre eux qui ont leur logique propre de reproduction, comme le champ économique, le champ politique, le champ artistique, même si le champ économique tend à pénétrer de plus en plus les autres champs. Les champs se structurent, comme l'espace social plus vaste, selon la répartition du capital entre les agents, qui fait des dominants et des dominés. Les agents cherchent à maintenir ce capital par conservation des règles spécifiques au champ social ou à l'augmenter par subversion de ces règles. (Bonnewitz, 1997 : 48)

Si la société apparaît, chez Pierre Bourdieu, comme chez ses prédécesseurs Karl Marx ou Max Weber, comme une unité relativement fonctionnelle, le type de solidarité qui la maintient cache des rapports de force qui servent les dominants, comme le montrent les auteurs du *Dictionnaire de sociologie* (Etienne et alii., 2004). Dans cette solidarité, des privilégiés imposent leur façon de voir et gardent pour eux les instruments qui permettent d'occuper les plus hautes sphères

de l'espace social. L'éducation n'a ainsi pas pour seule finalité de préparer à occuper une place dans la société pour participer moralement à son ordre, ce que voyaient Condorcet, Hegel, Durkheim et Parsons. Elle prépare, en plus, à accepter les inégalités économiques, comme si elles étaient le résultat d'une répartition faite à partir des qualités personnelles, et à y retrouver la position sociale héritée à la naissance. Dans ces conditions, l'adhésion à la solidarité n'est pas libre car elle n'est pas librement choisie, c'est-à-dire en connaissance de cause.

II-1-2 Espace scolaire, espace de luttes

À l'intérieur de cet espace conflictuel, le système scolaire a aussi sa logique propre de fonctionnement et de reproduction, qui répartit les individus selon leur capital culturel conformément à l'idéologie du don (au sens de talent inné) qui la sous-tend. C'est, en gros, ce que pensent Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron quand ils affirment que :

Tout système d'enseignement institutionnalisé (SE) doit les caractéristiques spécifiques de sa structure et de son fonctionnement au fait qu'il lui faut produire et reproduire, par les moyens propres de l'institution, les conditions institutionnelles dont l'existence et la persistance (autoreproduction de l'institution) sont nécessaires tant à l'exercice de sa fonction propre d'inculcation qu'à l'accomplissement de sa fonction de reproduction d'un arbitraire culturel dont il n'est pas le producteur (reproduction culturelle) et dont la reproduction contribue à la reproduction des rapports entre les groupes ou les classes (reproduction sociale) (Bourdieu et Passeron, 1985: p. 70).

Suivant la conception de Bourdieu et Passeron, la synthèse, dans la restructuration de son habitus, des éducations familiale et scolaire chez l'enfant à socialiser et à intégrer dans la société, ne se comprend pas autrement qu'en référence au système scolaire : celui-ci contribue directement à reproduire l'ordre social de la société entière en maintenant et légitimant le plus souvent la position sociale d'origine. La compréhension qu'a Louis Pinto de la théorie du monde social de Bourdieu amène à affirmer que selon Bourdieu et Passeron, les systèmes d'enseignement dans les sociétés contemporaines dominent le champ de l'éducation comme l'Église domine le champ religieux, les deux institutions en vertu de l'autorité qui leur est reconnue dans leur domaine :

Le pouvoir symbolique détenu dans le champ considéré consiste dans l'autorité, statut légitime permettant d'agir légitimement dans ce champ, champ

dans lequel les rapports de force entre agents ne se présentent que dans la forme transfigurée et euphémisée de rapports de sens. Par exemple, un agent peut tenter (en fonction de son capital religieux) de suggérer une interprétation de textes sacrés qui, même subversive, respecte suffisamment les modalités légitimes d'expression pour pouvoir être identifiée comme un discours religieux, et non comme une proclamation politique, comme un pamphlet contre la bureaucratie ecclésiastique, etc. (Pinto, 1998)

Chacune des deux institutions maîtrise le langage symbolique de son champ et contribue à sa définition par l'autorité qu'elle y maintient car elle y est reconnue légitimement. La différence entre les deux réside en ce fait que l'autorité de l'école lui est conférée par la classe dominante, pour qui elle représente un instrument de domination, alors que l'Église trouve la légitimité de son autorité dans la mission spirituelle dont elle est investie de représenter le divin. La représentation de l'intérêt de la véritable autorité n'est cachée que dans le premier cas. On ne saurait ainsi parler du « champ éducatif » sans parler de toutes les autres instances qui s'y rapportent dont la famille : l'action pédagogique de la famille n'a pas le même rapport avec l'école selon qu'elle fait partie des dominants, des dominés ou des intermédiaires.

En principe, l'école, parce que la sélection qu'elle opère fixe en dernière instance la position sociale du nouvel adulte, domine la famille dans cette fonction qu'elle partage avec elle, comme l'Église domine la famille dans la transmission du message religieux : c'est elle qui fixe les critères de réussite et qui distribue les mérites que la société considérera comme les plus justes et les plus équitables, étant reconnus comme les plus objectifs. L'école oublie cependant que la famille a déjà commencé à former l'individu, qu'une société de classes ne peut faire autrement que de répartir les familles entre les classes selon leur capital global et qu'elle-même peut difficilement se dégager de cette organisation.

II-2 L'habitus familial et l'habitus scolaire

L'être humain devient un être social par la formation de l'habitus, un « système de dispositions durables » (Bourdieu, 1982 :37) qui conditionnent son rapport au monde et que lui transmet son groupe d'appartenance en exerçant sur lui une action pédagogique. Il apprendra des manières d'être et d'agir dans le monde en assimilant une « grille de lecture » (Bonnewitz, 1997 : 61), une façon de le voir, même si une part d'indétermination, de souplesse, l'ouvre à

l'intériorisation d'autres habitus et le place sans indication sur ce qu'il doit faire dans certaines situations (Bourdieu, 1987).

Non seulement l'habitus fournit un «sens pratique», un code de conduite et de raisonnement, mais aussi fait-il acquérir un capital culturel qui hiérarchise les positions dans l'espace social en se distribuant entre les classes (Pinto, 1998). Celle d'entre elles qui domine ayant le monopole reconnu de la définition du bon goût, elle maintient la distance des autres classes à cette définition en se distinguant par la redéfinition qu'elle en fait constamment, à la fois parce qu'elle s'y sent à l'aise et parce qu'elle maîtrise les moyens pour s'approprier ce qui est rare, par opposition à ce qui est commun, « du peuple. » pour emprunter la terminologie de l'auteur de *La Distinction. Critique sociale du jugement* (Bourdieu, 1979)

Comme chacun veille à son capital en le maintenant ou en cherchant à l'augmenter, des stratégies de reproduction caractérisent chaque classe sociale et orientent son rapport à l'école selon la place que celle-ci tient dans la stratégie. L'importance des stratégies de reproduction conduit à la conservation de l'ordre social plus qu'à son changement et la mobilité sociale s'en trouve limitée. La position de l'enfant dans la société quand il deviendra adulte dépendra donc de la façon dont son habitus familial (un habitus de classe) préparera à l'acquisition de l'habitus scolaire (un habitus de classe également), car défini en très grande partie par les dominants : « En l'état actuel de la société et des traditions pédagogiques, la transmission des techniques et des habitudes de pensée exigées par l'Ecole revient primordialement au milieu *familial*» (Bourdieu et Passeron, 1985 :111) .

L'effet de la socialisation familiale qui place les enfants dans une situation d'inégalité de préparation se combine à l'aveuglement du système scolaire à cette réalité. Ce qu'il faudrait changer dans l'idéal de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron en tenant compte des capacités que l'enfant a acquises dans la famille avant son entrée dans le monde scolaire, en minimisant, donc, cet effet de la socialisation familiale au profit des inégalités sociales. Ainsi, le recours à l'explication par le don permet d'articuler en un système cohérent le discours égalitaire sur l'école et le fonctionnement inégalitaire de cette dernière. Selon cette optique l'école offre les mêmes chances à tous, les inégalités sociales de réussite se justifiant par des différences imputables aux enfants ; « handicaps intellectuels, différences de « don » et d' « aptitudes. » (Jodelet, 1989)

L'école est ainsi marquée par une contradiction profonde ; d'une part, entre le discours idéologique égalitaire qui voit dans l'instauration du droit à l'instruction pour tous, sur les bancs d'une même école, un moyen de supprimer les distinctions de classes (Deschamps, 1982) ; d'autre part, un fonctionnement inégalitaire qui se traduit par des différences de réussite liées aux différences sociales face à l'école. Nous pensons que ces deux positions constituent deux schèmes centraux dominants dans l'histoire de l'institution scolaire. Il vaudrait peut-être nuancer les choses en reconnaissant que si les enfants des différents milieux sociaux ne sont pas égaux devant l'école égalitaire, ce n'est pas parce que ces deux milieux défavorisés sont moins « doués » que les autres, mais parce qu'ils sont handicapés par les privations et déficits culturels de leur milieu.

II-2-1 Variabilité des acquis entre les familles

L'action pédagogique de la famille sur l'être social en devenir sera la plus déterminante car elle surviendra plus tôt dans sa vie. Elle sera alors la plus durable : c'est elle qui orientera le rapport de l'individu aux habitus subséquents en fixant la distance à franchir pour les intérioriser. Occupant une position dans l'espace social, la famille la transmettra à l'enfant en lui inculquant l'habitus qui y conduit. Du point de vue de l'habitus scolaire à assimiler, l'habitus primaire apparaîtra comme une insuffisance chronique des capacités ou comme un don méritoire, sans que l'origine des aptitudes perçues chez l'être à former, ni même la position de l'agent social qui fera un travail pédagogique, ne soit connue et reconnue comme plus décisive de part et d'autre (des dominés comme des dominants). C'est pourquoi, pensent Bourdieu et Passeron,

Du fait qu'il n'est pas perçu comme lié à une certaine situation sociale, par exemple à l'atmosphère intellectuelle du milieu familial, à la structure de la langue que l'on y parle, ou à l'attitude à l'égard de l'École et de la culture qu'il encourage, l'échec scolaire est naturellement imputé au défaut de dons. (Bourdieu et Passeron, 1985)

C'est en se plaçant dans la position de l'individu qui progresse, peut-on déduire, que l'on peut saisir la relation entre la famille et l'école, en voyant comment celui-ci assimile pour sa personnalité les composantes des deux institutions. Toutefois cette précaution fait voir l'espèce d'injustice que les enfants expérimentent très jeunes et inconsciemment en n'ayant pas reçu les mêmes contenus culturels qui orientent leur rapport au monde.

II-2-2 L'école inégalitaire

Bourdieu et Passeron ont élaboré une structure du système d'éducation telle qu'elle semble se présenter dans toutes les sociétés. Elle s'applique autant à la famille qu'à l'école et à toute forme d'éducation institutionnalisée. Une nouveauté apparaît dans leur conception : le système d'éducation ne fait pas que reproduire la société comme si chacun y trouvait son intérêt parce que la société y veillerait elle-même, comme une conscience extérieure et bienveillante. Les intérêts de la classe dominante ont, on l'aura compris, beaucoup plus de poids et leur préservation s'avère particulièrement efficace quand une institution en fait sa vocation cachée.

Des principes de base se retrouvent partout, universellement, et montrent que l'action pédagogique s'exerce comme une «violence symbolique». Et, précise justement Pierre Bourdieu, cité par Patrick Bonnewitz

La violence symbolique est, pour parler aussi simplement que possible, cette forme de violence qui s'exerce sur un agent avec sa complicité [...] J'appelle méconnaissance le fait de reconnaître une violence qui s'exerce précisément dans la mesure où on la méconnaît comme violence ; c'est le fait d'accepter cet ensemble de présupposés fondamentaux, préreflexifs, que les agents sociaux engagent par le simple fait de prendre le monde comme allant de soi, c'est-à-dire comme il est, et de le trouver naturel parce qu'ils lui appliquent les structures cognitives qui sont issues des structures mêmes de ce monde. [...] C'est pourquoi, l'analyse de l'acceptation doxique du monde en raison de l'accord immédiat des structures objectives et des structures cognitives est le véritable fondement d'une théorie réaliste de la domination et de la politique. (Bonnewitz, 1997 : 82-83)

Cette violence symbolique est d'abord permise par le fait qu'un groupe ou une classe dominante veut imposer aux autres l'habitus qu'il considère comme idéal et, qui plus est, comme seul valable. Les auteurs de *La Reproduction* le désignent comme un « arbitraire culturel » puisqu'il n'est fondé sur aucun critère purement objectif qui viendrait de la nature ou de l'ordre divin. Rien n'indique en effet que cet arbitraire devrait dominer les autres du fait d'une supériorité naturelle. L'action pédagogique sous-tend plutôt l'intérêt des dominants.

Comment cette imposition arbitraire est-elle possible? Serait-on tenté de se demander. La légitimité de l'autorité pédagogique qui donne le pouvoir de définir l'arbitraire culturel à imposer contribue à faire accepter la soumission à la violence symbolique, car elle la rend légitime, tout en masquant le fait qu'elle répond à l'intérêt d'un groupe particulier. Ce qui vient d'une autorité légitime, reconnue comme ayant droit de suprématie, se présente et est perçu ainsi comme légitime. Dans cette médiation, la qualité d'arbitraire du contenu à transmettre demeure méconnue : l'éducation, ses objectifs et ses moyens apparaissent comme une nécessité aux yeux de ceux qui les subissent comme de ceux qui en font leur œuvre. L'école, au bout du compte, n'échappe donc pas à la logique de la prépondérance des intérêts des dominants et exerce une contrainte supplémentaire à la mobilité et au changement social. Au chapitre VI de ce projet qui traite du positionnement social des sujets apprenants, nous empruntons à ce concept d'habitus, entre autres pour analyser la socialisation des acteurs sociaux en tant que produits de l'école

II-2-3 Education à une position de classe

L'autorité pédagogique indique à l'école, dans les sociétés où elle existe, l'arbitraire culturel à imposer, l'habitus à privilégier. L'institution scolaire porte l'autorité que la classe dominante lui délègue, autorité tout aussi légitime dans l'espace social puisqu'elle lui vient de l'autorité prise comme modèle reconnu et partagé. Le travail pédagogique qu'elle fera sera accepté pour la même raison, parce qu'il aura été délégué légitimement. L'extrait suivant de *La Reproduction* de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, exprime ce principe de tout système d'éducation.

Dans une formation sociale déterminée, le SE [système d'enseignement] dominant peut constituer le TP [travail pédagogique] dominant comme TS [travail scolaire] sans que ceux qui l'exercent comme ceux qui le subissent cessent de méconnaître sa dépendance à l'égard des rapports de force constitutifs de la formation sociale où il s'exerce, parce que (1) il produit et reproduit, par les moyens propres de l'institution, les conditions nécessaires de l'exercice de sa fonction interne d'inculcation qui sont en même temps les conditions suffisantes de l'accomplissement de sa fonction externe de reproduction de la culture légitime et de sa contribution corrélative à la reproduction des rapports de force; et parce que (2), du seul fait qu'il existe et subsiste comme institution, il implique les conditions institutionnelles de la méconnaissance de la violence symbolique qu'il exerce, i.e. parce que les moyens institutionnels dont il dispose en tant

qu'institution relativement autonome, détentrice du monopole de l'exercice légitime de la violence symbolique, sont prédisposés à servir par surcroît, donc sous l'apparence de la neutralité, les groupes ou classes dont il reproduit l'arbitraire culturel (dépendance par l'indépendance). (Bourdieu et Passeron, 1970 : 83-84)

Une (toute) relative autonomie peut caractériser le système d'enseignement ici ou là dans le monde. L'habitus qu'il produit lui est (et demeure en général) particulier : une part de la définition de l'arbitraire culturel, avec les moyens pour l'inculquer et hiérarchiser les agents sociaux selon le volume de leur capital culturel, vient de lui-même. Il n'y a plus, dans leur conception, l'espèce de regard extérieur, désintéressé, faisant autorité, des savants ou des idéologues, qui oriente le système d'éducation pour le bien du plus grand nombre et selon de profondes convictions humanistes.

L'Ecole, instance de reproduction d'une idéologie dominante

À la limite, ce « puits de connaissances et de lumière » vient de la classe dominante qui veille à son intérêt particulier plutôt qu'à l'intérêt de l'universel. Ceux qui peuvent transmettre l'habitus scolaire l'ont acquis le plus complètement, directement à l'intérieur du système, ce qui signifie que, se reproduisant elle-même, de l'intérieur, la structure d'une école peut perdurer en parallèle d'une société qui s'est transformée, qui n'exige plus les mêmes compétences des sortants du système scolaire. On en voit de nombreux cas dans notre corpus où par exemple des métiers que presque plus personne n'exerce au Cameroun sont décrits dans les manuels de l'école primaire ou alors quand le « rôle » de la femme est en décalage avec celui décrit dans les manuels d'enseignement. Ces cas et bien d'autres constituent évidemment une part importante de nos préoccupations dans le présent travail.

Traitant, nous l'avons dit, des représentations des Genres dans le discours de formation, notre analyse aboutit à la conclusion que, sans doute de manière inconsciente, l'école, à travers le choix des icônes féminines et masculines, à travers les rôles tenus par les participants à l'énonciation dans le texte de fiction, à travers la distribution des savoirs en terme de scolarisation, choix qui n'est pas sans séquelles sur la personnalité des sujets apprenants, projette une sorte de division sociale entre les sexes.

II-3 Revenir à la mission scolaire initialement prévue

Si la fonction externe de l'école n'est pas celle qu'on lui attribue de donner un accès égal et libérateur vers l'accomplissement des potentiels propres à chacun, Bourdieu et Passeron ne rejettent pas pour autant l'école et la mission que lui donnaient les modernes. Au contraire, ils invitent à reconnaître les inégalités dans lesquelles se trouvent les enfants dès leur entrée à l'école afin de leur offrir des chances égales de réussir. Il s'agit d'employer des méthodes pédagogiques véritablement formatrices qui ne présupposeraient pas des préalables linguistiques ou culturels dont disposerait seulement une catégorie de privilégiés. Loin de nier la spécificité de la culture savante, ils prônent une «pédagogie rationnelle», c'est-à-dire instruite de la connaissance sociologique des inégalités sociales que cachent des dons acquis.

Cette pédagogie se chargerait d'apprendre à tout un chacun la culture savante en indiquant explicitement les exigences, les méthodes, les instruments pour se l'appropriier et l'utiliser.

Ainsi, écrivent-ils, chaque progrès dans le sens de la rationalité réelle, qu'il s'agisse de l'explicitation des exigences réciproques des enseignants et des enseignés, ou encore de l'organisation des études la mieux faite pour permettre aux étudiants des classes défavorisées de surmonter leurs désavantages, serait un progrès dans le sens de l'équité : les étudiants originaires des basses classes, qui sont les premiers à pâtir de tous les vestiges charismatiques et traditionnels et qui sont plus que les autres enclins à tout attendre et à tout exiger de l'enseignement, bénéficieraient les premiers d'un effort pour livrer à tous cet ensemble de « dons » sociaux qui constituent la réalité du privilège culturel.(Bourdieu et Passeron, 1970 : 114)

Nos travaux s'inspirent largement des positions de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron et de leurs épigones. En éclairant les inégalités de ressources devant les exigences scolaires, ces sociologues de l'éducation offrent une vision nouvelle de la famille, de l'école et de l'éducation en général. Il n'est plus question d'élément moral fondateur pour expliquer l'existence de la famille dans la transmission de la culture. La sociologie de Bourdieu et Passeron sort de cette institution pour mieux en saisir la diversité.

II-3-1 Le handicap socio culturel

En effet, si les auteurs de *La Reproduction* étudient la structure de la famille, c'est davantage pour montrer les différences culturelles qui expliquent qu'un même travail d'éducation ne produit pas le même habitus d'un individu à l'autre que pour rendre compte de ses régularités comme de lois sociales qui seraient universelles. Ce n'est pas tant l'universalité des institutions qu'ils étudient, comme Hegel et Parsons et, d'une certaine façon, Durkheim, que l'universalité de la médiation que constitue l'éducation : comment l'individu apprend-il à connaître l'ordre social et la place qu'il y occupera. On sait que leurs prédécesseurs l'avaient étudié aussi, avec une intention différente. Ils décrivaient la réalité ou l'idéal dans toute son harmonie ou celle qu'elle annonçait, alors que Bourdieu et Passeron dénoncent des inégalités qu'ils considèrent comme arbitraires dans leur reproduction.

Certes, Condorcet et Emile Durkheim, pour ne parler que des deux, avaient un ton tout aussi critique : Condorcet par exemple voulait abolir l'asservissement tandis que Durkheim s'inquiétait de la désintégration morale. Mais, l'inégalité des acquis entre les enfants, dès la fin de leur première enfance, n'était pas le centre de leur intérêt dans la mesure où cette inégalité était provisoirement nécessaire et harmonieuse, le temps que la fréquentation de l'école ait eu un effet. La détermination de l'origine de classe dans le choix d'un métier ou d'une profession ne leur apparaissait pas comme une injustice, mais comme une réalité nécessaire. Par contre, dans un cas comme dans l'autre, ils proposaient un idéal de « remplacement », une nouvelle orientation pour donner sa cohérence au système. Bourdieu et Passeron, pour leur part, en dénonçant la véritable mission de l'école qui est de reproduire l'ordre social, en pointant l'imposition d'un arbitraire culturel comme le grand responsable de cette injustice, s'interdisent de proposer une autre orientation au système. Dénonçant les idéologies comme des « violences symboliques », ils ne peuvent eux-mêmes recourir à ce genre de violence. Ils sont prisonniers de leur propre dénonciation.

II-3-2 La pédagogie de l'épanouissement de l'individu

En définitive, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron partagent, avec leurs prédécesseurs, un même idéal, en dénonçant la mission cachée de l'école. Les contributions des uns et des autres ne font, finalement, que renforcer l'idéal moderne de l'école comme instrument d'égalité des chances. Pour permettre une

libre ascension de l'individu Il faut davantage que « déconstruire » ce qui la freine : il faut instaurer ce qui lui manque. En remettant en cause « l'idéologie du don » au bénéfice de la thèse du « handicap socioculturel » (Jodelet, 1989), ces sociologues pensent que l'école doit accepter les enfants tels qu'ils sont, dans leur diversité, l'objectif de l'espace scolaire étant de les épanouir, c'est-à-dire de les éduquer en s'appuyant sur des potentialités propres et en respectant leur singularité. Ainsi, les orientations vont s'opérer dans le respect des différences.

Notre corpus, nous l'avons annoncé à l'introduction, est constitué d'un certain nombre de discours verbal et non verbal, scolaire, littéraire, etc. Etant donné que nous avons privilégié pour le « traitement des données » l'analyse du discours entre autres, nous voulons, après l'aspect de la sociologie de l'éducation esquissé à l'instant, nous pencher sur les définitions du discours et quelques outils théoriques susceptibles de permettre son analyse efficiente.

III- L'Analyse du discours

La perception de « l'analyse du discours » en tant que discipline plus ou moins autonome ou en voie de l'être, est un développement récent des sciences du langage. Quelle que soit l'approche considérée, l'envisager comme telle implique une réponse à un ensemble incontournable de questionnements dont les plus saillants concernent la définition même du discours, les principales approches en analyse du discours, l'apport de cet outil nouveau dans le champ de la recherche en sciences du langage et même celle des outils servant d'appui et de base aux diverses méthodes d'analyse de discours.

III-1 Le discours, essai de définition

Il est rarement plus de notions aussi polysémiques que le « discours » dans le champ des sciences du langage. En effet, ce terme connaît non seulement des emplois variés mais aussi des délimitations assez floues et parfois controversées. Ce qui rend difficile toute tentative de donner une définition univoque du discours. Certains ont de cette notion une conception très restreinte, d'autres en font un synonyme de « texte » ou « d'énoncé ». On peut déjà dire que le discours est une unité linguistique de dimension supérieure à la phrase (transphrastique), un message pris globalement. Selon Louis Guespin, c'est ce qui s'oppose à l'énoncé : « l'énoncé, dit-il, c'est la suite des phrases émises entre deux blancs sémantiques, deux arrêts de la communication ; le discours, c'est l'énoncé

considéré du point de vue du mécanisme discursif qui le conditionne. » (Guespin et alii., 1971 :10)

Le terme « discours » désigne aussi un ensemble d'énoncés de dimension variable produits à partir d'une position sociale ou idéologique ; comme c'est le cas par exemple de la déclaration d'une personnalité politique ou syndicale. Par discours, on peut aussi envisager la conversation comme type particulier d'énonciation. En partant du mode de fonctionnement de l'énonciation, Emile Benveniste dans *Problème de linguistique générale* (1966) oppose le discours à la langue qui est un ensemble fini relativement stable d'éléments potentiels. C'est le lieu où s'exercent la créativité et la contextualisation qui confèrent de nouvelles valeurs aux unités de la langue. Il définit ensuite d'ailleurs dans « L'appareil formel de l'énonciation », l'énonciation comme « l'acte individuel par lequel un locuteur met en fonctionnement le système de la langue; la conversion de la langue en discours. » (Benveniste, 1970 : 13)

Le discours est ainsi cette manifestation de l'énonciation chaque fois que quelqu'un parle. Cette définition de Emile Benveniste semble entretenir un lien avec celle que Jean-Michel Adam (1989). En effet, selon Jean Michel Adam « un discours est un énoncé caractérisable certes par des propriétés textuelles mais surtout comme un acte de discours accompli dans une situation (participants, institutions, lieu, temps). » (Adam, 1989 : 195) La notion de discours implique ainsi celle du texte avec laquelle elle se confond parfois, chez certains chercheurs.

De cette pluralité de définitions, il se dégage chez tous les auteurs que le discours désigne toute réalisation orale ou écrite par un sujet, de la dimension de la phrase ou au delà (succession de phrases: texte) et ainsi que son contexte. Michel Arrivé précise justement à cet effet dans *Linguistique et psychanalyse : Freud, Saussure, Hjelmslev, Lacan et les autres*: « le discours peut être conçu comme une extension de la linguistique, ou comme symptôme d'une difficulté interne de la linguistique (particulièrement dans le domaine du sens), rendant nécessaire le recours à d'autres disciplines. » (Arrivé, 1986 :233) En effet, avec la prise en compte des conditions de production, le discours peut s'entendre comme toute production d'énoncés articulés à leurs circonstances de production et d'interprétation. C'est en nous soumettant à cette définition du discours que nous avons emprunté à la fois à la sociologie culturelle, à la psychologie sociale, aux sciences du langage, à tout ce qui pouvait aider à rendre compte des représentations des Genres pour analyser le texte graphique, iconographique, de

formation dans les cycles maternel, primaire et secondaire au Cameroun à partir des langues d'enseignement.

III-2 L'approche pragmatique du discours

La pragmatique s'intéresse à l'usage du langage, ce qui en fait le complément naturel de la linguistique, qui, elle s'intéresse au langage. Historiquement, la pragmatique naît lorsque John Austin, philosophe du langage ordinaire donne les *William James Lectures* à Harvard en 1955. A cette occasion, il introduit l'idée, révolutionnaire dans la philosophie anglo-saxonne de l'époque, selon laquelle les phrases, notamment affirmatives, ne servent pas simplement à décrire le monde, mais sont aussi un moyen d'action. Ainsi, le locuteur d'une phrase donnée dans un environnement donné (un *énoncé*) peut produire une assertion (ex: *Le chat est sur le paillason*), une promesse (ex: *Je viendrais demain*), un ordre (ex: *Je t'ordonne de fermer la porte*), etc. Pour autant, cette proposition, connue sous le nom de *théorie des actes de langage* et décrite de façon plus formelle par un élève d'Austin, John Searle, s'inscrit toujours dans une vision traditionnelle de la communication linguistique, selon laquelle le langage est un code. Dans cette optique, l'intention du locuteur qui produit un acte de langage donné est récupérée via la convention linguistique.

III-2-1 Les concepts fondamentaux de la pragmatique

D'un point de vue pragmatique, le texte est un ensemble culturel qui renvoie à des données d'origines variées, pas seulement linguistiques. C'est pourquoi le texte tout comme le discours est, selon une visée pragmatique, défini comme l'utilisation d'énoncés dans leur combinaison pour l'accomplissement d'actes sociaux. L'originalité de l'approche pragmatique réside dans ses concepts fondamentaux qui ne relèvent à proprement parler ni de la linguistique ni de la philosophie. A. O. Barry en distingue trois.

-Le concept d'acte : le langage ne sert pas simplement à représenter le réel, mais à accomplir des actes. Parler, c'est agir sur autrui. A ce niveau, l'attention du linguiste devrait être focalisée sur la dimension interactive et interactionnelle que toute production langagière présuppose.

-Le concept de contexte : le contexte, c'est la situation concrète dans laquelle le discours est émis ; ce concept englobe tous les paramètres comme le

lieu, le temps, l'identité et la nature des relations qui unissent les protagonistes de l'interaction langagière. Il s'agit de tout ce que l'on a besoin de savoir pour comprendre et évaluer un discours. L'objet de la pragmatique serait de traiter les rapports entre l'énoncé et l'énonciation, entre les phrases et leurs contextes de production. Le texte englobe les individus existant dans le monde réel. C'est l'identité des interlocuteurs, leur environnement physique et social, le lieu et le temps où les propos sont tenus.

- **Le concept de performance :** par ce concept, il faut entendre l'accomplissement de l'acte en contexte, avec la compétence des locuteurs. On peut envisager ici l'idée d'une intégration dans l'acte de parler de la notion plus compréhensible de la compétence communicative

Nos analyses se sont largement inspirées de ces concepts qui en constituent sans doute le fil conducteur. En effet, nous analysons le discours de formation. Qui dit enseignement dit action sur les sujets apprenants. Ce discours particulier doit les doter des savoirs et des habitudes souples qu'ils investiront plus tard en tant qu'acteurs sociaux. Nous allons donc, tout au long de notre analyse, développer, par rapport au concept d'acte, la dimension interactionnelle de la production langagière. Les manuels et textes pédagogiques qui constituent une partie de notre corpus, arrivent dans un contexte où le Cameroun est à l'ère du « renouveau » : 1982, début de notre période de référence correspond au changement au niveau de l'Exécutif. Le discours idéologique dominant entend « redynamiser les couches défavorisées » (Livre-Bilan de la Décennie Biya, 1992) en outre, l'école vote pour une politique égalitariste, entend former les citoyens camerounais pour leur épanouissement total. C'est dans ce contexte précis que doit se lire notre analyse qui voudrait, à partir du discours en français et en anglais, les deux langues officielles/d'enseignement du Cameroun, relever les représentations des Genres dans les méthodes et autres textes au programme officiel, textes susceptibles d'influencer ainsi « l'environnement physique et social » des sujets apprenants en terme de socialisation. Etant donné que le discours de formation scolaire est à la fois verbal et non verbal, nous avons envisagé la corrélation avec d'autres systèmes sémiotiques comme l'étude de l'iconographie dans les manuels.

III-2-2 La pragmatique comme linguistique de la parole

La pragmatique, comme linguistique de la parole, comme discipline proche de la sémiotique et de la linguistique vise à expliquer comment la parole est plus qu'une pure application de la langue, comment elle est en même temps en variation par rapport à des codes établis et génératrice de nouveaux codes. Tout acte de parole a lieu dans un contexte défini par des données spatiotemporelles et socio-historiques, et la pragmatique essaie de montrer comment ces données interagissent avec le système de la langue. Le concept de contexte est fondamental pour la pragmatique, parce qu'elle essaie d'expliquer comment le langage fonctionne concrètement dans des contextes spécifiques.

On peut déduire de ce qui précède que l'analyse de discours consiste à étudier des conduites communicatives et à rendre compte des combinaisons produites par l'interaction des contraintes et des choix faits par l'énonciateur. Elle est au cœur des relations qui existent entre un comportement culturel et des discours sociaux. C'est dans ce cadre que le discours est conçu par les théoriciens de l'énonciation et de la pragmatique comme un ensemble d'énoncés considérés dans leur dimension interactive, leur pouvoir d'action sur autrui, leur inscription dans une situation d'énonciation dont les paramètres sont : l'énonciateur, l'allocutaire, le moment de l'énonciation et le lieu de l'énonciation. On voit combien le discours « scolaire » qui est globalement l'objet de notre analyse ici, semble obéir tout à fait à cette définition. En effet, toute situation d'apprentissage est essentiellement interactive. Parce que le contenu de la formation vise l'épanouissement, le développement de la collaboration, de la coopération et de l'initiative chez les apprenants, la méthode devrait être adaptée pour la réussite du projet scolaire. Plus l'élève se sent sollicité(e) de manière favorable du point de vue de ses aptitudes, plus il/elle adhère/coopère à la réalisation d'une leçon, le maître étant chargé d'organiser, de guider, de suivre les rythmes individuels sans rien imposer (Jodelet, 1989).

III-2-3 L'analyse du discours et la communication

En d'autres termes, toute communication est une situation qui met en jeu des acteurs sociaux, des positions et des relations entre un émetteur, un ou plusieurs récepteurs et le contexte externe et interne de la communication. C'est donc dire que le sens d'un discours n'est pas donné par la langue : il est plutôt découvert par le destinataire grâce aux multiples points de repères que le destinataire y a placés

pour exprimer ce qu'il veut dire. Selon Dominique Maingueneau en effet, « tout discours peut être défini comme un ensemble de stratégies d'un sujet dont le produit sera une construction caractérisée par des acteurs, des objets, des propriétés, des événements sur lesquels il s'opère. » (Maingueneau, 1987 :18)

Le terme discours englobe ainsi une variabilité d'acceptions qui rend difficile toute tentative d'harmonisation des points de vue autour d'une définition unique. Cette diversité trouve son explication dans le fait que la linguistique du discours désigne non pas une discipline qui aurait un objet bien circonscrit, mais plusieurs approches entretenant d'une certaine manière quelques liens spécifiques(Barry, 2000). Ce qui rend moins aisée encore une définition univoque de l'Analyse de Discours elle-même, ainsi que le remarque avec pertinence Dominique Maingueneau dans *Les Termes clés de l'analyse du discours*:

Les difficultés que l'on rencontre pour délimiter le champ de l'analyse de discours viennent pour une part d'une confusion fréquente entre analyse du discours et ces diverses disciplines du discours (analyse de la conversation, analyse du discours, théories de l'argumentation, théories de la communication, sociolinguistique, ethnelinguistique... - la liste n'est pas exhaustive). Chacune étudie ce discours à travers un point de vue qui lui est propre. (Maingueneau, 1996 : 8)

Toute production verbale ou non verbale, orale ou écrite peut ainsi être un objet d'analyse du discours. C'est pour cette raison que la variété des corpus est indissociable de la variété des approches et des présupposés théoriques. Ceci explique qu'il y ait plusieurs écoles ou approches de l'analyse du discours. Nous en présentons ici quelques-unes qui, en plus de l'approche pragmatique présentée ci-dessus, ont eu un apport proche ou lointain pour nos analyses futures.

III-3 L'approche énonciative

Cette approche est inspirée des travaux d'Emile Benveniste. En effet, dès *Problème de linguistique générale* Emile Benveniste met en évidence l'existence dans le langage d'un appareil formel de l'énonciation, qui est l'instrument de passage de la langue au discours. Ainsi, dans l'idée de l'auteur, il suffirait à un analyste de porter le regard sur l'acte par lequel le discours est produit pour se rendre compte que le locuteur est le paramètre essentiel dans la mise en fonctionnement de la langue. Dans « L'appareil formel de l'énonciation », il

précise : « le locuteur s'approprie l'appareil formel de la langue et il énonce sa position de locuteur par des indices spécifiques d'une part, et au moyen de procédés accessoires de l'autre. » (Benveniste, 1970: 14)

Ainsi, l'appareil formel de l'énonciation contient les éléments d'ancrage des relations intersubjectives. Selon l'auteur de « L'appareil formel de l'énonciation »,

Dès qu'il (l'énonciateur) se déclare locuteur et assume la langue, il implante l'autre en face de lui [...], postule un allocataire [...]. Ce qui, en général, caractérise l'énonciation est l'accentuation de la relation discursive au partenaire, que celui-ci soit réel ou imaginé, individuel ou collectif. (Benveniste, 1970 : 14)

Le problème théorique posé par le modèle énonciatif de Emile Benveniste a permis à certains chercheurs de reformuler la notion même d'énonciation et d'affiner le paradigme des indicateurs linguistiques. Ce qui s'est traduit par un élargissement du domaine d'application de l'énonciation. Chez G. Kleiber (1986), il apparaît que « ce n'est plus seulement le moment d'énonciation, l'endroit d'énonciation et les participants (locuteur et interlocuteur) à l'énonciation » (Kleiber et David (éd), 1986 :34) qui forment le cadre déictique, mais également l'objet résidant dans la situation d'énonciation.

La répartition des temps verbaux en discours et histoire (récit) selon la théorie de Benveniste a fait l'objet de critiques et d'amendements de la part de plusieurs théoriciens de l'énonciation. C'est le cas du passé composé qui fonctionne dans le discours comme dans les récits autobiographiques. André Petit-Jean (1987) pense que le passé composé est un temps à deux visages : il peut être employé discursivement ou historiquement. Dans le même cadre, Kerbrat Orecchioni (1980) propose une autre typologie des localisateurs temporels et spatiaux. Elle introduit un classement en fonction de la référence au moment de l'énonciation d'une part et, d'autre part, selon que ces localisateurs traduisent l'opposition simultanéité / antériorité / postériorité ou qu'ils sont indifférents à cette opposition (neutre).

Ce qu'il faut sans doute retenir de cette approche est que l'énonciation tend à se constituer en discipline explicative de la production du discours. En même temps que le social se réinvestit dans la parole, le sujet parlant se réinstalle au cœur des énoncés. L'analyste fait appel au concept d'énonciation présenté soit

comme le surgissement du sujet dans l'énoncé, soit comme la relation que le locuteur entretient par le discours avec l'interlocuteur, soit enfin comme l'attitude du sujet à l'égard de son énoncé pour observer selon quelles règles s'établissent les rapports énonciateur / énonciataire. La théorie de l'énonciation ainsi décrite dans ses grandes lignes fournit les bases théoriques nécessaires, qui servent de référence pour l'analyse de la relation entre les protagonistes de la communication dans le discours. En considérant la lecture comme une énonciation (Maingueneau, 2001) le lecteur qui devient par conséquent interlocuteur, est le support de stratégies de déchiffrement. La lecture, renchérit Umberto Eco « fait surgir tout un univers imaginaire à partir d'indices lacunaires et peu déterminés. » (cité par Maingueneau, 2001 : 28) Notre recherche s'inscrit partiellement dans le deuxième axe dans la mesure où au chapitre IV, nous analysons le pouvoir symbolique de la femme, comparativement à celui de l'homme à partir des rôles qu'ils tiennent dans les œuvres intégrales.

III-4 Dialogisme et polyphonie chez Mikhaïl Bakhtine

Mikhaïl Bakhtine (1929) jugeait inacceptable l'analyse de la langue comme un système abstrait. Le rejet de la conscience individuelle de l'énonciation et l'adoption du concept de « dialogisme » conduit le philosophe soviétique à faire de l'interaction verbale l'élément central de toute théorie portant sur le langage. Contrairement à nombre de théories qui l'ont précédé, le concept de « dialogisme » prend en compte la langue dans ses fonctions de communication et de structuration du réel.

A l'opposé de la dichotomie intérieur/extérieur, Bakhtine inverse l'ordre des déterminations. Pour l'auteur de *Problèmes de la poétique de Dostoïevski*, en effet, « ce n'est pas l'activité mentale qui organise l'expression, mais au contraire c'est l'expression qui organise l'activité mentale, qui la modèle et détermine son orientation. » (Bakhtine, 1977 :122-123) Aussi « le centre nerveux de toute énonciation, de toute expression, n'est [-il] pas intérieur, mais extérieur : il est situé dans le milieu social qui entoure l'individu. » (Bakhtine, 1977 :124) L'expression n'est donc pas à appréhender comme un acte individuel, mais une activité sociale co-déterminée par tout un ensemble de relations dialogiques, comme démontrée dans *Esthétique et théorie du roman*.

Le dialogue, au sens étroit du terme, ne constitue, bien entendu, qu'une des formes, des plus importantes il est vrai, de l'interaction verbale. Mais on peut comprendre le mot

"dialogue" dans un sens élargi, c'est-à-dire non seulement comme l'échange à haute voix et impliquant des individus placés face à face, mais tout échange verbal, de quelque type qu'il soit [...] Toute énonciation, quelque signifiante et complète qu'elle soit par elle-même, ne constitue qu'une fraction d'un courant de communication verbale interrompu. (Bakhtine, 1977 :136)

L'interactivité du langage

Toute production *monologique*, quelle qu'elle soit, est dialogue en son principe dans la mesure où elle est déterminée par un ensemble de productions antérieures. Elle se présente nécessairement comme une parole adressée, répond à des attentes, implique des efforts d'adaptation et d'anticipation et peut s'intégrer dans le circuit du dire et du commentaire. La notion de dialogisme est donc l'une des composantes essentielles de ce qu'on peut appeler « la dimension interactive du langage ». Si les monologues, qui sont essentiellement des communications unilatérales, peuvent être considérés, au même titre que les productions dialogales, comme des matériaux interactifs, c'est en partie parce qu'ils relèvent du dialogisme inhérent à toute activité verbale.

Dans la théorie de Mikhaïl Bakhtine, la problématique du dialogue implique que tout discours, quelle qu'en soit la nature, se présente comme une reprise-modification, consciente ou pas, de discours antérieurs. Ces relations interdiscursives résultent du fait que toute forme de conscience ou de connaissance passe par l'activité discursive, de sorte que chaque discours « répond à quelque chose, il réfute, il confirme, il anticipe sur les réponses et les objections potentielles, cherche un soutien ». (Bakhtine, 1977 :136) En d'autres termes,

la véritable substance de la langue n'est pas constituée par un système abstrait de formes linguistiques ni par l'énonciation-monologue isolée, ni par l'acte psychophysiologique de sa production, mais par le phénomène social de l'interaction verbale, réalisée à travers l'énonciation et les énonciateurs. L'interaction verbale constitue ainsi la réalité fondamentale de la langue. (Bakhtine, 1977 :136)

Dans la théorie de Mikhaïl Bakhtine, toute forme monologique n'est que par la seule forme extérieure, mais par sa forme sémantique et stylistique, celle-ci est en fait essentiellement dialogique. Sans être de nature dialogique à proprement parler, tout discours unilatéral est dialogique, dans la mesure où il incorpore généralement plusieurs voix, imputables à autant d'énonciateurs distincts. « Le

discours naît dans le dialogue comme sa vivante réplique » (Bakhtine, 1977 :103) Cela signifie que les discours monologiques « jouent » l'échange et miment les formes du dialogue. L'approche de Mikhaïl Bakhtine fournit des outils de référence remarquables en vue d'une meilleure analyse de phénomènes variés telle que la circulation des discours sociaux dans l'espace énonciatif. En effet, le dialogisme et la polyphonie chez Mikhaïl Bakhtine constituent des supports des études menées sur une variété de discours et dont s'est plus ou moins inspirée « l'école française ».

III-5 L'Ecole française d'analyse de discours

III-5-1 Tributaire de la linguistique structurale

Selon Alpha Ousmane Barry (<http://www.chaire-med.ca>) c'est plus précisément dans les années soixante qu'un mouvement fondateur de la pratique française de l'analyse de discours animé par Dubois et Sumpf ouvre le numéro treize de la revue *Langages*, intitulé *Analyse de discours*, avec la traduction de l'article « Discourse Analysis » de Harris paru aux Etats-Unis en 1952. L'analyse de discours est née du confluent de la linguistique structurale, de la psychanalyse de Lacan et du marxisme de Althusser dont les questionnements (idéologiques) et les objets (théorie du pouvoir, luttes sociales et politiques) sont la base de l'analyse du discours des chercheurs français, héritiers et adaptateurs du modèle forgé par Harris. Les événements de mai 1968 cristallisent les préoccupations des chercheurs sur le discours politique. Parallèlement à cette première orientation, Jean-Paul Faye articule, à la même époque, dans la revue *Change* des recherches sur la relation discours-pouvoir, plus proche de la grammaire générative de Chomsky.

Les thèses de Harris constituent le projet sémiotique de Greimas (1966) qui porte sur le repérage et l'examen des règles logico-sémantiques qui échappent au cadre formel de la phrase, et favorisent la mise sur pied de la revue *Semiotica*. La formation de la *Société d'Etudes de la Linguistique Française* compte parmi ses animateurs Jean Dubois, J.C. Chevalier, Henri Mitterrand, etc. L'année 1962 qui voit naître la revue *Langages* apporte un élan novateur à des chercheurs comme Barthes, Pottier, Quémada. Parallèlement aux recherches de l'équipe de Dubois à l'Université de Paris, l'Ecole Normale de Saint-Cloud développe autour de Maurice Tournier la lexicométrie politique, méthode fondée sur l'analyse

statistique des données. La revue *Mots* constitue le principal organe de diffusion de cette approche.

III-5-2 Orientée vers les pratiques discursives

A l'université de Paris VII, en association avec le laboratoire de psychologie sociale du CNRS, Michel Pêcheux, influencé par la théorie d'Althusser élabore une théorie du langage à partir de l'analyse automatique du discours. En 1969 Michel Foucault, dans son ouvrage *Archéologie du savoir* ouvre de nouvelles voies à l'analyse de discours, en s'interrogeant sur les rapports entre pratiques discursives et pratiques sociales. Foucault essaie dans ce livre de justifier et de problématiser les méthodes qu'il a utilisées dans ses grands travaux sur l'histoire de la folie à l'âge classique, sur la préhistoire des sciences humaines (*Les Mots et les choses*) et sur la médecine (*Naissance de la clinique*). Essentiellement il répond à la question de savoir comment les énoncés peuvent s'individualiser et se regrouper dans des ensembles qu'il appelle des formations discursives. La réponse de Foucault implique la reconnaissance des pratiques, des champs d'utilisations des énoncés. La théorie de Foucault se présente comme une théorie des pratiques discursives qui ne se veut pas limitée à un seul média, mais il est évident que Foucault s'intéresse avant tout aux formes écrites du langage, aux discours scientifiques, philosophiques et littéraires.

L'approche sociolinguistique a été marquée en France par l'analyse des discours sociaux et particulièrement l'analyse du discours politique. La parole de l'homme politique peut donner lieu à une étude de la communication politique, soit par le biais de la sociologie qui va s'attacher aux canaux et codes, soit à l'aide d'une analyse linguistique des messages politiques eux-mêmes. Analyser un discours politique, c'est aussi aborder le problème du sens et de la signification du contexte situationnel et du sujet parlant. Le discours est une conduite sociale dans la mesure où locuteurs et auditeurs sont déterminés en tant que produits sociaux, mais aussi les buts de l'allocution sont socio-historiques. Devant la variété des objectifs, l'analyse du discours politique en France a emprunté des parcours variés. Ces développements débouchent sur trois approches. L'approche lexicale, l'approche syntaxique et l'analyse automatique du langage.

Selon la première approche dont les premiers travaux ont porté sur le discours politique, tout discours est fait de mots. La théorie est notamment développée par Dominique Maingueneau dans nombre de ses textes. Cette

approche présuppose un rapport entre une appartenance politique et le vocabulaire. L'étude du vocabulaire du discours politique fait appel à la statistique lexicale (lexicométrie) et aux concepts de la sémantique (connotation, relation sémantique, analyse sémique, ...) On peut se reporter à l'ouvrage de Maingueneau(1976) qui donne une idée d'ensemble des différents travaux relatifs à l'analyse du discours politique en France. Cette approche n'atteint qu'un aspect limité du fonctionnement du discours : le lien entre les unités isolées dans la perspective structuraliste des champs sémantiques.

Inspirée du distributionnalisme de Harris, l'approche syntaxique de l'analyse du discours met l'accent sur les constructions dans lesquelles les unités se combinent, dans la mesure où elles déterminent la signification que prennent les mots. Le discours est pris sous la forme la plus intuitive d'un énoncé qui dépasse le cadre de la phrase. La théorie s'oriente ainsi vers une cohérence textuelle qu'on peut découvrir par segmentation et classement.

Quant à l'analyse automatique du discours, elle se propose de rallier les discours à l'idéologie de leur époque. Avec le développement de l'informatique, cette approche introduite par Michel Pêcheux (1969) a connu un souffle nouveau. En effet, les objectifs de la recherche statistique dépassent le cadre étroit de la fréquence des occurrences des composantes principales pour s'intéresser aux réseaux associatifs qui se tissent entre les mots dans les textes.

III-5-3 Un mouvement scientifique à la croisée des chemins

Cette nouvelle donnée de l'analyse du discours a, par ailleurs, connu de brillants résultats à l'Ecole Normale de Saint-Cloud avec l'équipe de recherche du Laboratoire en lexicométrie dirigée par Maurice Tournier. On reconnaît à cette méthode d'analyse le développement de la sémiotique des textes littéraires au Groupe de Recherche en Linguistique-Informatique et Sémiotique (GRELIS) de l'Université de Franche-Comté. Les résultats très encourageants qui proviennent de l'application de l'analyse factorielle des correspondances dans la réflexion menée sur les textes littéraires et politiques incitent plusieurs chercheurs à utiliser les instruments d'analyse lexicométriques.

Au bout du compte, on peut retenir que l'analyse de discours entretient avec la linguistique des rapports complexes qui sont toujours en situation de redéfinition constante, car il s'agit plus d'un mouvement scientifique qui se situe

à la croisée des chemins, ayant son objet, ses cadres méthodologiques et ses notions, qu'une discipline circonscrite comme un bloc homogène. En dépit de la diversité des approches en analyse de discours, des théories et des notions qui y sont impliquées, l'on peut remarquer que toutes ces « voies » convergent vers la définition unique de son objet par Madeleine Grawitz dans *Méthodes des sciences sociales*, qui soutient que toutes les recherches en ce domaine

partent néanmoins du principe que les énoncés ne se présentent pas comme des phrases ou des suites de phrases mais comme des textes. Or un texte est un mode d'organisation spécifique qu'il faut étudier comme tel en le rapportant aux conditions dans lesquelles il est produit. Considérer la structure d'un texte en le rapportant à ses conditions de production, c'est l'envisager comme discours. (Grawitz, 1990 :345)

IV- Les Représentations sociales

IV-1 Aux origines du concept

Placées à la frontière du psychologique et du social, le concept de représentation remonte historiquement au XIX^e siècle. Emile Durkheim (1858-1917) fut le premier à évoquer la notion de représentations qu'il appelait « collectives » à travers l'étude des religions et des mythes. Pour ce sociologue, « les premiers systèmes de représentations que l'homme s'est fait du monde et de lui-même sont d'origine religieuse. » L'auteur de *Les Formes élémentaires de la vie religieuse* distingue alors les représentations collectives des représentations individuelles et précises :

La société est une réalité *sui generis* ; elle a ses caractères propres qu'on ne retrouve pas, ou qu'on ne retrouve pas sous la même forme, dans le reste de l'univers. Les représentations qui l'expriment ont donc un tout autre contenu que les représentations purement individuelles et l'on peut être assuré par avance que les premières ajoutent quelque chose aux secondes. (Durkheim, 1991 : 12)

Dans la conclusion de son ouvrage, il pose les bases d'une réflexion sur le concept de représentation collective.

Depuis le début de la deuxième moitié du XX^e siècle, le concept de représentation sociale connaît un regain d'intérêt et ce, dans toutes les disciplines des sciences humaines : anthropologie, histoire, psychologie sociale,

psychanalyse, sociologie, sciences du langage et de l'éducation, etc. En France, c'est avec le psychosociologue Serge Moscovici que le concept de représentation sociale s'élabore véritablement. Dans son ouvrage *La Psychanalyse, son image et son public*, il s'attache à montrer, comme dirait Robert Farr, « comment une nouvelle théorie scientifique ou politique est diffusée dans une culture donnée, comment elle est transformée au cours de ce processus et comment elle change à son tour la vision que les gens ont d'eux-mêmes et du monde dans lequel ils vivent. » (Moscovici, 1997 : 365)

IV-2 Essai de définition

« Représenter » vient du latin *repraesentare*, rendre présent. Le dictionnaire insiste sur trois niveaux sémantiques du terme « représentation » : cognitif, institutionnel et artistique. Dans la philosophie du langage et la sémantique cognitive, la représentation est l'entité mentale provoquée dans l'esprit par une expression linguistique et constitutive de sa compréhension. Ce sont les représentations mentales (ou représentations sémantiques), naturellement subjectives et en partie partagées, qui rendent possible la communication entre individus.

Dans le cadre institutionnel, la représentation conforte la relation entre deux entités (personnes ou collectivités) dont l'une tient de l'autre ou remplace l'autre. Ce sens générique se rattache à toutes les formes de représentativité, politique, juridique, commerciale... qui permet et autorise une personne à représenter une entité (en France, l'Etat représenté par le président de la République par exemple). Enfin, au niveau artistique, le terme « représentatif » recouvre les arts et les genres qui relèvent de quelque chose (relation *aboutness*) : la peinture ou la sculpture figuratives par rapport à la peinture et la sculpture dites abstraites par exemple.

Cependant, la plupart s'accorde pour affirmer qu'une représentation est à la fois une chose représentée et une faculté capable de représentation, autrement dit un processus et un produit qui en résulte. De plus, en voulant « rendre présent à l'esprit un objet ou un événement absent », la représentation s'inscrit dans une volonté de donner à voir le réel, mais surtout dans un processus de construction du réel. A la lecture des nombreuses recherches sur les représentations, nous nous appuyons principalement sur les travaux de S. Moscovici (1984 ; 1986), D. Jodelet (1994 ; 1997), J.-C. Abric (1994), M. Gilly (1980), C. Herzlich (1972)

pour proposer quelques éléments de définition et quelques aspects théoriques de cette notion. Inscrite au carrefour de concepts sociologiques et psychologiques, la représentation sous-entend donc des définitions, des contenus et des mécanismes variables selon l'approche choisie. Pour S. Moscovici, les représentations sociales apparaissent comme des contenus hiérarchisés,

des systèmes cognitifs qui ont une logique et un langage particuliers, une structure d'implication qui portent autant sur des valeurs que sur des concepts, un style de discours qui leur est propre. Nous n'y voyons pas uniquement des « opinions sur », des « images de » ou des attitudes envers », mais des « théories », des « sciences » sui generis, destinées à la découverte du réel et à son ordination. (...) [Une représentation sociale] est un système de valeurs, de notions et de pratiques ayant une double vocation. Tout d'abord, d'instaurer un ordre qui donne aux individus la possibilité de s'orienter dans l'environnement social, matériel et de le dominer. Ensuite, d'assurer la communication entre tous les membres d'une communauté (S. Moscovici , 1984 :10-11).

D. Jodelet axe sa définition sur la connaissance et le savoir de sens commun pour la concevoir comme une *forme de pensée sociale* en interaction avec un contexte et un univers d'individus et de groupes.

Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique, orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. En tant que telles, elles présentent des caractères spécifiques au plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique. (...) Le marquage social des contenus et des processus de représentation est à référer aux conditions et aux contextes dans lesquels émergent les représentations, aux communications par lesquelles elles circulent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres (Jodelet, 1997 : 362-365).

Pour J.-C. Abric, la représentation est « le produit d'un consensus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (Abric, 1994, 64). A la vue de ces différentes définitions, nous pouvons constater que la nature des éléments qui constitue une représentation sociale n'est pas unanime. Néanmoins, quelques mots clés comme « objet », « sujet », « perception », « action », « connaissance », « image » nous permettent de dire que la

représentation est un univers de croyances, d'opinions, d'attitudes organisées autour d'une signification centrale.

- Les mots clés du concept

Il n'existe pas de représentation sans objet. De nature très variée (abstraite ou concrète), l'objet « peut être aussi bien une personne, une chose, un événement matériel, psychique ou social, un phénomène naturel, une idée, une théorie... ; il peut être aussi bien réel qu'imaginaire ou mythique, mais il est toujours requis » (Jodelet, 1994 : 37)

Le sujet peut revêtir deux types : un individu (représentation individuelle) ou un groupe social (représentation sociale). Le dessinateur, le rédacteur, le lecteur peuvent constituer des sujets. La relation interactive entre objet et sujet est déterminante dans le sens où « l'objet n'existe pas pour lui-même, il existe pour un individu ou un groupe et par rapport à eux » (Abric, 1994 : 12). Selon D. Jodelet, le sujet est un acteur social, porteur « des idées, valeurs et modèles qu'il tient de son groupe d'appartenance ou des idéologies véhiculées dans la société » (Jodelet, 1997 : 69).

La perception, construite à partir des très nombreuses stimulations de l'environnement captées par nos systèmes sensoriels, permet à l'esprit de se représenter les objets. Déterminée biologiquement par nos organes sensoriels, elle l'est aussi par notre histoire, notre contexte socio-culturel, nos attentes, nos motivations...

L'action relève avant tout de l'engagement personnel du sujet lors d'une tâche perceptive. Elle renvoie, dans le cas qui nous intéresse, à l'appropriation de l'objet perçu et traduit par le sujet (individu ou société). La représentation est alors « déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social » (Jodelet, 1991 : 188).

La connaissance : au moment où le sujet s'approprie l'objet perçu (action). Ce processus implique un réservoir de connaissances initiales, propre à chaque sujet, mais aussi nécessite, comme nous l'avons souligné précédemment, un savoir commun et partagé

L'image (ou signe, symbole, figure, dessin...) désigne les représentations mentales de l'objet perçu, traduit et interprété par l'individu. Ici, le terme « image » ne signifie pas la simple reproduction de la réalité, mais renvoie à l'imaginaire social et individuel.

Le Dictionnaire Larousse précise qu'en philosophie, « la représentation est ce par quoi un objet est présent à l'esprit » et qu'en psychologie, « c'est une perception, une image mentale dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, à une scène (etc.) du monde dans lequel vit le sujet. » La représentation peut donc s'entendre comme « l'action de rendre sensible quelque chose au moyen d'une figure, d'un symbole, d'un signe. »

Le concept de représentation sociale désigne ainsi une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. (Moscovici, 1997)

A la suite de Moscovici, de nombreux chercheurs se sont intéressés aux représentations sociales : des psychosociologues comme Chombart de Lauwe (1971), Farr (1977, 1984, 1987), Jodelet (1984) et Herzlich (1972), des anthropologues tels que Laplantine (1978, 1987), des sociologues comme Bourdieu (1982), des historiens comme Ariès (1962) et Duby (1978). Le champ d'investigation de ces chercheurs est large. Citons pour exemple les représentations de la santé et de la maladie (Herzlich et Laplantine), du corps humain et de la maladie mentale (Jodelet), de la culture (Kaës), de la vie professionnelle (Herzberg, Mausner et Snyderman) ou encore de l'enfance (Chombart de Lauwe). Des études sur le rapport entre les représentations sociales et l'action ont été menées par Abric qui s'est intéressé au changement dans les représentations. C'est dire si les sciences de l'homme en général s'intéressent au concept.

IV-3 L'intérêt de l'étude des représentations sociales pour les sciences humaines

Selon Denise Jodelet (1999), c'est parce que la représentation sociale est située à l'interface du psychologique et du social, qu'elle présente une valeur

heuristique pour toutes les sciences humaines. Chacune de ces sciences apporte un éclairage spécifique sur ce concept complexe. Tous les aspects des représentations sociales doivent être pris en compte : psychologiques, sociaux, cognitifs, communicationnels. Il existe différentes approches qui envisagent la façon dont s'élaborent les représentations sociales : chacune d'entre elles privilégie une de leurs facettes. Dans « Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie », Denise Jodelet (citée par Moscovici, 1997 : 69) relève six points de vue sur la construction d'une représentation sociale :

- Une approche qui valorise particulièrement l'activité cognitive du sujet dans l'activité représentative. Le sujet est un sujet social, porteur des idées, valeurs et modèles qu'il tient de son groupe d'appartenance ou des idéologies véhiculées dans la société. La représentation sociale se construit lorsque le sujet est en « situation d'interaction sociale ou face à un stimulus social. »

- Un autre point de vue insiste sur « les aspects signifiants de l'activité représentative. » Le sujet est « producteur de sens. » A travers sa représentation s'exprime « le sens qu'il donne à son expérience dans le monde social. » La représentation est sociale car élaborée à partir des codes sociaux et des valeurs reconnues par la société. Elle est donc le reflet de cette société.

- La pratique sociale de la personne est valorisée dans une troisième optique. Le sujet est un acteur social, la représentation qu'il produit « reflète les normes institutionnelles découlant de sa position ou les idéologies liées à la place qu'il occupe. »

- Dans une autre perspective, c'est l'aspect dynamique des représentations sociales qui est souligné par le fait que ce sont les interactions entre les membres d'un groupe ou entre groupes qui contribuent à la construction des représentations.

- L'avant-dernière approche envisage les représentations sous l'angle du discours. « Ses propriétés sociales dérivent de la situation de communication, de l'appartenance sociale des sujets parlants, de la finalité de leurs discours. »

- Quant au dernier point de vue, il analyse la manifestation des représentations en postulant l'idée d'une « reproduction des schèmes de pensée socialement établis. » L'individu est déterminé par les idéologies dominantes de la société dans laquelle il évolue.

Ces deux dernières approches intéressent, l'on s'en aperçoit, plus manifestement encore la formation ou l'école, en particulier. Le dernier volet de ce travail par exemple, établit la corrélation entre le positionnement social des apprenants et leur habitus dérivé de la culture scolaire.

-Les fonctions des représentations sociales

Le concept de représentation sociale, on l'a vu est si riche et si complexe qu'il n'est pas toujours évident de cerner de manière claire ses différentes fonctions. Jodelet en distingue cinq fonctions principales. Elles concernent plus directement nos travaux

Les premières sont constituées des fonctions d'interprétation et de construction de la réalité. Elles sont une manière de penser et d'interpréter le monde et la vie quotidienne. Les valeurs et le contexte dans lequel elles s'élaborent ont une incidence sur la construction de la réalité. Il existe toujours une part de création individuelle ou collective dans les représentations. C'est pourquoi elles ne sont pas figées à jamais, même si elles évoluent lentement.

Quant aux deuxièmes, elles sont celles d'orientation des conduites et des comportements. Les représentations sociales sont porteuses de sens : elles créent du lien. En cela elles ont une fonction sociale. Elles engendrent donc des attitudes, des opinions et des comportements. La représentation sociale a aussi un aspect prescriptif : « Elle définit ce qui est licite, tolérable ou inacceptable dans un contexte social donné. » (Moscovici, 1997 : 17)

Les troisièmes, elles, sont dites « identitaires » : « Les représentations ont aussi pour fonction de situer les individus et les groupes dans le champ social, [elles permettent] l'élaboration d'une identité sociale et personnelle gratifiante, c'est-à-dire compatible avec des systèmes de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminés. » ((Moscovici, 1997 : 16) Jodelet parle alors d'affiliation sociale : « Partager une idée, un langage, c'est aussi affirmer un lien social et une identité. » (Jodelet, 1999 : 51)

D'autres fonctions sont celles de justification des pratiques. Ces dernières sont très liées aux fonctions précédentes. Elles concernent particulièrement les relations entre groupes et les représentations que chaque groupe va se faire de l'autre groupe, justifiant *a posteriori* des prises de position et des comportements.

Selon Jean-Claude Abric, il s'agit d'un « nouveau rôle des représentations : celui du maintien ou du renforcement de la position sociale du groupe concerné. » (cité par Moscovici, 1997 : 18)

Enfin, les fonctions cognitives. Les représentations sociales permettent aux individus d'intégrer des données nouvelles à leurs cadres de pensée, c'est ce que Moscovici a mis en évidence à propos de la psychanalyse. Ces connaissances ou ces idées neuves sont diffusées plus particulièrement par certaines catégories sociales : les journalistes, les politiques, les médecins, les formateurs...

La variété de ces diverses approches enrichit la recherche sur les phénomènes représentatifs, tandis que l'étude des représentations conduit à plusieurs champs d'application comme la diffusion des connaissances, la communication sociale ou encore l'éducation. Une étude comme la nôtre qui empiète à la fois sur domaine de l'éducation (rôle de l'institution scolaire, de la formation), le domaine psychologique (la personnalité de l'individu, du groupe), l'étude des rôles et acteurs sociaux (différenciation de Genre) ne saurait échapper au concept de Représentation sociale qui y occupe une place centrale. Les aspects cognitifs, psychologiques, sociaux et communicationnels et les fonctions subséquentes du concept sont convoqués, dans notre parcours pour éclairer à chaque fois l'analyse : si les fonctions cognitives apparaissent comme la toile de fond dans tous les chapitres analysés, les chapitres II et III peuvent se « lire » à travers les fonctions d'interprétation et de construction de la réalité. Les fonctions d'orientation de conduite et de comportement, eux, nous auront permis de scruter le discours iconographique et littéraire des chapitres IV et V tandis que le dernier chapitre est éclairé par les fonctions identitaires et de justification des pratiques.

V Recension de quelques travaux antérieurs sur les questions de genre dans l'espace scolaire

V-1 La femme, objet des sciences sociales

La femme en tant qu'objet d'étude en sciences sociales est restée pendant longtemps un aspect négligé. Le genre est par conséquent un concept récent en terme de recherche, comparativement aux autres domaines. Le « Gender Studies », né aux Etats-Unis d'Amérique se développe dès 1970 et tente ainsi, en tant que champ de recherche, de montrer comment les inégalités dont sont victimes les femmes trouvent leur fondement d'une part dans une idéologie

légitimant, du fait de l'oppression des femmes et d'autre part, dans un ensemble de mécanismes sociaux qui tendent à présenter comme naturelle une division inégalitaire des rôles sociaux entre les hommes et les femmes ; y compris dans les sociétés qui se réclament démocratiques et égalitaires.

Nombre de sociologues, psychologues et personnes intéressées par les questions de l'éducation ont fait de ce concept, un des axes de leur recherche, chacun à sa manière. Toutes leurs études ont porté sur l'école en tant que champ social et ont permis d'élucider les problèmes de la réussite scolaire, de l'insertion des jeunes, de la définition des programmes, de l'évolution du métier d'enseignant ou de la vie dans les établissements scolaires, entre autres. C'est dans ces axes de recherche que peuvent se lire les textes de Duru-Bellat et Van Zanten, Jack Lang, Emile Durkheim, Robert Gloton, Pierre Bourdieu, etc. sur l'école. Plusieurs autres études sur les manuels scolaires portant sur l'Afrique ou les autres continents ont vu le jour dont « Manuels scolaires et intégration nationale en Afrique orientale » de Mbuyi (1988 : 579-592), *Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires du Québec* de Lise Dunnigan (1975), « *Les contenus sexistes dans les manuels scolaires. Au malheur des filles et des femmes dans les manuels* » de Adama Ouedraogo (1998).

V-2 Enseignement/Apprentissage des langues officielles au Cameroun

Quant aux travaux dont l'espace de référence est le Cameroun, quelques travaux et réflexions ont été menés tantôt sur l'école, tantôt sur la femme, tantôt sur la femme en rapport avec l'univers scolaire. Nous pouvons citer entre autres *Les Identités de genre dans la littérature camerounaise et française contemporaine* de Claudia Martinek (2003). Le projet a permis à l'analyste de dégager à la fois les images de « soi » et les images de l'« autre » dans les différents textes circonscrits par le corpus.

Albert Azeyeh dans *Malaise scolaire, crise villageoise*, établit les fondements et les implications adjacents, sous-jacents, constitutifs et déterminants de l'école en tant que « école étrangère » pour le camerounais. Partant du fait qu'il n'y a pas d'écriture neutre, l'analyse insiste sur l'articulation idéologique qui sous-tend la consommation littéraire ; cela avec d'autant plus de force que la langue dont il s'agit, les lettres qu'elle développe sont, avant toute chose, d'imposition et non d'agrément. Le projet tente ainsi de proposer une

réconciliation du Camerounais en tant qu'individu tout court avec une culture qu'il aurait voulu aimer librement et pratiquer sans blessure ni frustration.

Pierre Fandio (2003), quant à lui, aborde, dans « Enseignement des langues étrangères et problématique de l'intégration nationale en Afrique post-coloniale : le cas du Cameroun », l'école sous l'angle de l'édification de la conscience civile et civique du futur adulte pris en charge par l'école. La recherche, portant essentiellement sur l'ononastique (indice explicite de la socioculture) dans les manuels de lecture, entend répondre au besoin de « changer l'école pour changer la société », quête entreprise par les autorités étatiques au lendemain de l'indépendance du pays. Le travail constate qu'au travers des manuels de l'éducation de base, les Camerounais apparaissent comme un ensemble hétérogène de peuples étrangers les uns aux autres que n'habite aucun sentiment d'appartenance à une éventuelle communauté de destin et qui n'aspire aucunement à se fondre en un tout homogène et pluriculturel en vue de bâtir une même nation. Il apparaît, au terme de l'analyse que l'ononastique à laquelle est quotidiennement exposé « le fer de lance de la nation » est susceptible d'en faire des étrangers les uns aux autres. L'enseignement de l'anglais et du français, vu sous cet aspect, pourrait se révéler comme un adjuvant efficace de la désintégration nationale.

V-3 La femme camerounaise, un être marginalisé socialement

Dans *Femme camerounaise : Adulation et marginalisation*, le groupe de féministes camerounaises dont Joyce Endeley, aborde le débat sur la place et le rôle de la femme au sein de la société. Cette place, éminemment essentielle, reconnue à la femme et reprise comme un leitmotiv dans les instances nationale et internationale, traduit le sentiment de culpabilité de la société, face à la réalité des faits et au regard du rôle joué par la femme dans la conduite des affaires du monde. Ici comme ailleurs, les mérites de la femme sont vantés, son poids démographique mis en exergue, notamment pendant les consultations électorales. L'analyse en arrive à présenter une flagrante contradiction qui entoure la place de la femme dans la société camerounaise dans la mesure où, en même tant qu'elle est célébrée, courtisée au point que la communauté internationale lui ait consacré un forum mondial (Beijing 95), le constat invite encore à la réflexion :

Au Cameroun comme dans nombre de pays, la femme est marginalisée : « pourvoyeuse de main d'œuvre en milieu rural, objet de satisfaction des instincts

bestiaux, actrice de premier plan des réjouissances populaires, la gent féminine est souvent et même très souvent confinée à des rôles de second ordre. » (Endeley, 1997 :7) Elle reste cet être à qui reviennent les tâches les plus « ingrates » de la société comme on peut le lire aux pages sept et suivantes dudit texte.

C'est aussi dans cette optique de marginalisation de la femme camerounaise que Pauline Biyong dans *Femmes en politique au Cameroun*, fait une analyse diachronique de la situation camerounaise depuis l'indépendance du pays. L'approche qui a puisé dans l'histoire, recense surtout la proportion accordée aux femmes dans l'arène politique du pays, une place toutefois marginale.

« Représentations sexuées dans les manuels scolaires », telles sont les préoccupations d'un groupe de chercheurs africains francophones et français, qui, au colloque international de la population tenu à Tours le 20 juillet 2005, ont proposé une « analyse statistique » des représentations des sexes dans les manuels de mathématiques de quelques pays africains dont le Togo, la Tunisie, la Côte d'Ivoire et le Cameroun. En stigmatisant les stéréotypes qui existent encore dans ces outils pédagogiques, la recherche offre la base d'un réexamen desdits manuels scolaires en terme de genre et initie un dialogue prometteur entre chercheurs et pédagogues.

Un chantier toujours ouvert

Si l'on peut constater que la plupart des travaux signalés recourent par endroits notre sphère d'investigation, il convient de préciser qu'aucune des études, en dehors de la dernière citée, ne s'intéresse directement à la description du discours de formation scolaire et de ses effets possibles sur les sujets apprenants en rapport avec le genre. Dans les textes des uns et des autres, l'école ou la femme, sont analysées sous l'angle idéologique ou sociologique. Bien que les analyses portent en partie sur le Cameroun, comme le nôtre, l'objet d'étude au sens strict du terme, la perspective d'approche et la période de référence l'en séparent totalement.

Fondée sur une méthode exclusivement quantitative, « Représentations sexuées dans les manuels scolaires » de Carol Brugeilles et Sylvie Cromer, on l'a deviné, repose non seulement sur les manuels de mathématiques, mais s'est intéressé à l'espace francophone et où, pour le cas du Cameroun, les analyses sont focalisées sur les villes de Douala et Yaoundé uniquement. Par contre, notre

projet est axé sur les langues officielles du Cameroun, ce qui élargit nettement l'éventail des observables sur l'ensemble du pays. En tant que langues d'enseignement, elles sont utilisées dès la maternelle tandis que jusqu'aux années 2000 les sujets apprenants ne rencontraient pas les mathématiques avant la première année du collège. Par ailleurs, notre période de référence s'étale sur vingt ans (1982-2002) Nous voulons enfin souligner que ce projet intervient alors que nous avons entamé le nôtre deux ans plutôt

CONCLUSION

Ce chapitre liminaire de notre projet ambitionnait de présenter succinctement quelques-uns des aspects essentiels des disciplines dominantes qui, avec tant d'autres, permettent de « lire » notre corpus et d'éclairer à partir d'angles différents l'analyse critique que nous comptons faire du discours de formation scolaire au Cameroun en rapport avec la socialisation des individus, à partir des méthodes et textes support à l'enseignement/apprentissage du français et de l'anglais, dans les cycles maternel, primaire et secondaire depuis un quart de siècle. Placée en général sous l'éclairage des sciences du langage, l'analyse n'hésite pas cependant d'emprunter, au besoin, à la sociologie de l'éducation, à la psychopédagogie, ou encore aux *Gender Studies*.

CHAPITRE II

« Les études influent sur la position sociale à laquelle on parvient. »

Duru-Bellat et Henriot-Van Zanten (1992 : 61)

CHAPITRE II : SCOLARISATION ET GENRE

Introduction

Dans quasiment toutes les régions du monde depuis le début des années 80, le taux de scolarisation des filles et des garçons aux cycles primaire et secondaire a connu une hausse, en dépit des disparités que l'on observe entre les pays développés et les pays dits « en voie de développement » ainsi que le montrent les chiffres de diverses organisations spécialisées. Toutefois, dans nombreux pays du Sud, des comportements plus ou moins sexistes qui n'incitent pas les parents à envoyer leurs filles à l'école prévalent alors dans diverses cultures. Au Cameroun, depuis l'accession du pays à l'indépendance, une attention particulière a été accordée aux problèmes de la femme parmi lesquels celui de sa scolarisation. Pour garantir aux filles un accès à l'enseignement primaire et secondaire, un programme parrainé par le Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF), a contribué à augmenter sensiblement le taux de scolarisation des filles dans les dits cycles. L'évaluation de la décennie des Nations Unies pour la femme montre que « le bilan du Cameroun dans ce domaine est largement positif. », si l'on en croit le *Ve Plan quinquennal de Développement Economique, Social et Culturel, 1986-1991*. (Ministère du Plan et de l'Aménagement, 1986 :3)

-Le Cameroun au pas de la communauté mondiale pour l'EPT

Ainsi, se situant dans le cadre de l'engagement pris par la communauté internationale à Jomtien en Thaïlande en mars 1990 d'une part, et faisant leurs les principes fondamentaux en matière d'éducation de base adoptés par la 42^e session de la Conférence Internationale de l'Education à Genève le 07 septembre 1990 d'autre part, les experts camerounais en matière d'Education, réunis à Yaoundé du 21 au 25 janvier 1991 dans le cadre d'une Table Ronde sur « l'Education de Base Pour Tous » (Rapport Bilan de l'EPT) organisée par le gouvernement avec l'appui de l'UNESCO et divers organismes internationaux (Banque Mondiale, PNUD, UNICEF), ont adopté la déclaration de politique générale dite « d'Education de Base Pour Tous au Cameroun. » Entre autres objectifs, la déclaration stipule que

Tout Camerounais, enfant, adolescent ou adulte, doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux [...] L'Education de Base pour tous doit être pour chaque Camerounais l'assise d'une formation et d'un développement de l'être humain sur laquelle peuvent s'édifier de manière systématique d'autres niveaux, d'autres types d'éducation et de formation, [...] le renforcement de l'unité nationale, la redynamisation de la vie communautaire et associative, l'ouverture au monde. (Rapport Bilan de l'EPT, 1991 :2)

-Apprendre les langues officielles pour entrer dans la modernité

Toutefois, la supériorité numérique des femmes qui, selon les résultats du recensement général de la population de 1987, représentent plus 51% de la population camerounaise, n'est plus respectée dès lors que l'on considère certaines catégories de populations telles que la population scolaire. Or, qui dit école, pour le Camerounais, comme pour nombre d'Africains, dit apprentissage de la langue des ex-puissances coloniales qui sont selon les sources gouvernementales le « ciment de la cohésion nationale. » Mwata Ngalasso reconnaît ce fonctionnement de la langue dite « officielle » comme référence culturelle par excellence lorsqu'il déclare à propos du français au Zaïre par exemple : « savoir, c'est d'abord savoir le français, c'est toujours savoir en français. » (Ngalasso Musanji, 1986 :15) Dans l'idéologie des sociétés démocratiques, l'école prépare, par ses contenus, à insérer plus tard l'individu qu'elle a « formé », dans la vie active. L'accès aux politiques sociales est supposée se fonder sur des critères méritocratiques, les individus accédant à un niveau donné en fonction de leur compétence, puis par reconnaissance sociale de ces compétences, obtenant un emploi en fonction de leur niveau d'instruction. L'instruction qui passe par cette langue devient dès lors le moyen le plus approprié pour entrer dans l'avenir et dans la modernité.

Prenant appui sur le fait que l'analphabétisme semble toucher beaucoup plus les femmes que les hommes, étant donné la déperdition scolaire plus criarde chez les filles comme le prouve une enquête préliminaire, ce volet de notre travail voudrait entre autres, analyser, à partir des données statistiques, les différents pourcentages de filles scolarisées comparativement aux garçons dans les cycles maternel, primaire et secondaire du Cameroun de 1982 à 2002 ; l'évolution de la scolarisation qui a abouti à la réforme dans l'enseignement et enfin les motivations qui sous-entendent le taux de scolarisation en fonction des facteurs

environnementaux(région, milieu de résidence du ménage) et des caractéristiques individuelles (sexe de l'individu).

Le traitement des données statistiques qui constitue l'ossature majeure de ce chapitre emprunte au concept de contexte de la pragmatique pour examiner, sous un angle sociologique, la scolarisation des Camerounais, en rapport avec le facteur genre. En effet, une partie de notre étude porte sur la socialisation des sujets-apprenants, potentiels acteurs sociaux, à un moment où le discours idéologique dominant au Cameroun prône l'intégration effective des « couches défavorisées » (Livre-Bilan de la Décennie Biya, 1992) dans la dynamique sociale. Etant donné que le projet éducatif camerounais voudrait, au niveau des textes officiels participer à ce programme national comme nous l'avons relevé à l'introduction générale, nous voulons dans ce contexte précis, apprécier jusqu'où les chances d'accès des Camerounais des deux sexes « aux droits garantissant leurs épanouissements » (EPT, 1991 : 5) dans la société sont équitables.

I- La population scolarisable au Cameroun

I-1 Dynamique générale de la population

Au deuxième recensement général de la population et de l'habitat (2^e RGPH) d'avril 1987, la population du Cameroun s'élève à 10 493 655 habitants, dont 49,9% d'hommes et 50,1% de femmes, soit près de 97 hommes pour 100 femmes. Entre 1976 et 1987, la population a augmenté de 2 830 000 personnes en chiffre absolu, soit un taux d'accroissement annuel de 2,9%. A ce taux, on estime la population à 11 millions d'habitants en 1990 et à 15 millions en 2002. L'enquête de 1987, qui est le dernier en date dont les résultats sont publiés, donne 37, 3% de cette population en zone urbaine et 62,7% en zone rurale. Les personnes de moins de 20 ans représentant 56, 3%, celles de 20 à 54 ans ont 36,6% et celles d'au moins 55 ans 7,4%. En effet, il y a eu un recensement général de la population au Cameroun en 2005. Les résultats sont attendus jusqu'à cette date.

L'enquête sur la fécondité de 1987 a établi que, dans l'ensemble, 45,3% des femmes âgées de plus de 15 ans appartiennent à une union monogame, 31,5% à une union polygame, 8,2% sont divorcées ou séparées, 11,6% célibataires. La même enquête révèle que la vie en union au Cameroun est très précoce : près de la moitié des femmes se marient ou vivent en union entre 17 et 18 ans. De plus, 71% de l'ensemble des femmes contractent leur premier mariage avant leur vingtième

anniversaire. Ceci est, selon les démographes, l'une des causes essentielles de l'explosion démographique que connaît le pays, en plus du taux de natalité élevé et la régression du taux de mortalité, surtout en matière de mortalité infantile. Les données résumant les caractéristiques obtenues auprès du Ministère du plan et de l'Aménagement du Territoire (Minpat) et couvrant la période allant de 1982 à 2002 confirment la tendance.

CARACTERISTIQUE ET DYNAMIQUE DE LA POPULATION

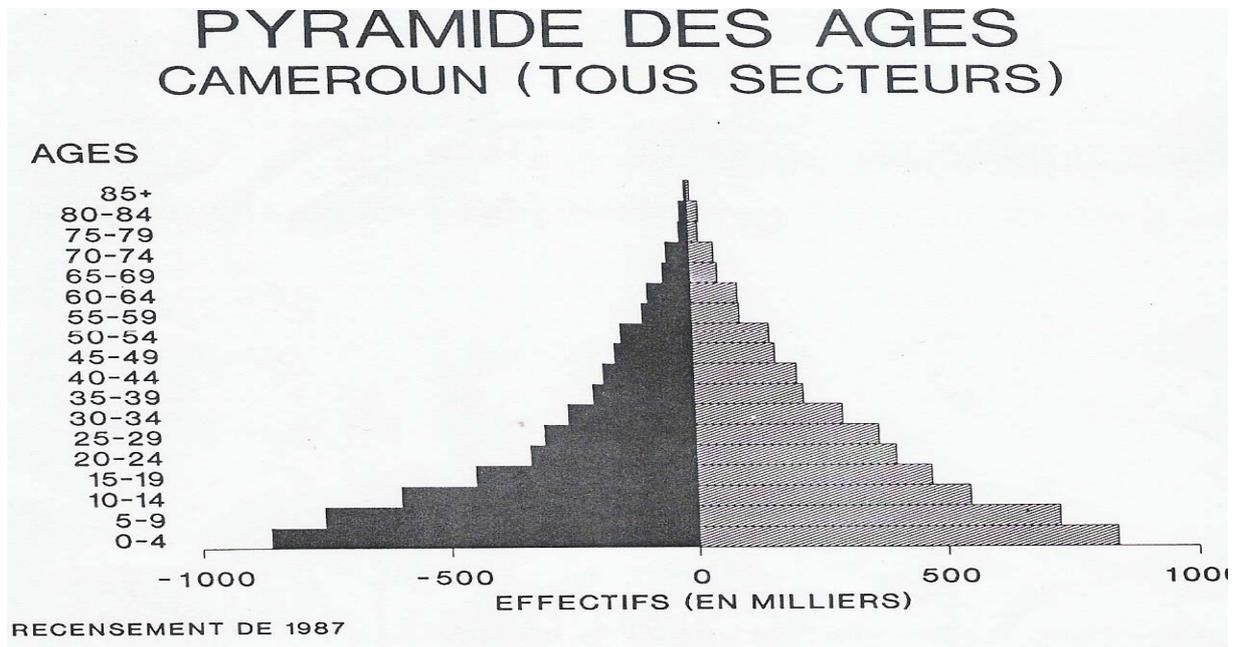
		Années				
		1981	1986	1991	1996	2002
Taux de croissance		2,96%	3,10%	3,23%	2,60%	2,51%
Taux brut de natalité		46,7 ^{0/00}	45,4 ^{0/00}	44,2 ^{0/00}	42,9 ^{0/00}	41,6 ^{0/00}
Taux brut de mortalité		17,1 ^{0/00}	14,9 ^{0/00}	12,5 ^{0/00}	10,3 ^{0/00}	08,1 ^{0/00}
Taux global de fécondité		204,0 ^{0/00}	204,3 ^{0/00}	204,3 ^{0/00}	204,1 ^{0/00}	204,0 ^{0/00}
Fécondité cumulée		6,55	6,55	6,55	6,55	6,55
Sex-ratio à la naissance		103	103	103	103	103
Espérance de vie	Hommes	48,63 ans	51,08 ans	54,54 ans	57,10 ans	59,44 ans
	Femmes	50,26 ans	53,97 ans	57,60 ans	61,68 ans	65,39 ans

Source : MINPAT

- Le rythme d'accroissement de la population

Il naît ainsi plus de filles que de garçons d'une part et la mortalité à l'âge adulte frappe les hommes plus que les femmes, d'autre part. Par ailleurs, l'accélération du rythme d'accroissement de la population peut s'expliquer par le fait que la mortalité est en baisse alors que la fécondité reste constante. La mortalité qui fléchit régulièrement depuis 1980 et même bien avant cette date est passée de 27 pour mille à 14 pour mille entre 1950 et 1987. Au cours de la même période, l'espérance de vie à la naissance est passée de 35 ans à 53,4 ans. Cette augmentation est le résultat des progrès enregistrés en matière de développement socio-économique en général et de la santé et de l'hygiène en particulier. Ainsi, le taux de mortalité infantile est passé de 190 à 88 pour mille entre 1950 et 1987. Les taux de mortalité infantile actuels, malheureusement, sont moins connus que ceux de fécondité car, contrairement aux naissances, beaucoup de décès, en particulier ceux des enfants, ne sont ni inscrits dans le registre d'état civil, ni déclarés lors des recensements, ainsi que nous avons pu le remarquer en parcourant *Déclaration de la politique nationale de population*. (Commission nationale de la population, 1993 :6)

Toutefois, il existe d'importantes disparités régionales en ce qui concerne les taux de mortalité. En effet, d'après l'enquête nationale de 1978 (Ministère du Plan et de l'Aménagement du Territoire, 1986 :5) sur la fécondité, le taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans se situait à 162 pour mille dans la région septentrionale du Cameroun. En 2000, ce taux est de 70 pour mille. La structure par sexe, quant à elle, accuse un léger déséquilibre en faveur des femmes. Le recensement démographique de 1987 donne 51% de la population camerounaise comme de sexe féminin. Les rapports de masculinité observés lors des deux recensements démographiques de 1976 et 1987 se situent respectivement à 92,0 hommes pour 100 femmes et 96,9 hommes pour 100 femmes. Par ailleurs, le pays présente une pyramide des âges caractérisée par une extrême jeunesse : 46% de la population sont constitués de personnes âgées de moins de 15 ans en 1987 contre 43% en 1976, si l'on se réfère à la *Déclaration de la Politique Nationale de Population, Commissions Nationale de La population, Ministère du Plan et de l'Administration du Territoire*. Ces données traduisent le caractère extrêmement jeune de la population (FNUAP/Cameroun, 1987 : 47) et donc de l'importance de la demande de scolarisation.



I-2 Situation scolaire au Cameroun

Il existe deux formes de scolarisation au Cameroun : La scolarisation coranique pratiquée quasi exclusivement dans les 3 provinces septentrionales du pays et qui est héritée de la conquête au XIXe siècle par les Peuls islamisés et la scolarisation formelle introduite au XXe siècle par la colonisation européenne. La

scolarisation formelle est assurée par l'enseignement dispensé en français ou en anglais, les deux langues officielles du pays, dans les écoles publiques ou privées, laïques ou confessionnelles, en vue de l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification pour accéder au marché de l'emploi.

-La scolarisation formelle

Selon les chiffres du *VI^e plan quinquennal de développement économique, social et culturel 1986-1991*, l'évolution de l'enseignement se caractérise, par un accroissement des effectifs des deux sexes à tous les niveaux et dans tous les types et cycles d'enseignement. Les effectifs féminins augmentent plus vite en valeur relative (Ministère du Plan et l'Aménagement du Territoire, 1986). Mais, malgré cette tendance, les effectifs absolus des filles restent encore, et parfois de loin, très inférieurs à ceux des garçons. La scolarisation dont il est question dans ce travail, comme on le comprend aisément, concerne exclusivement la scolarisation formelle.

En recoupant les informations et les chiffres disponibles sur le sujet de 1982 à 2002, on pourrait représenter ainsi la répartition nationale de la population scolarisable par province, par sexe et par tranche d'âge (millier d'habitants). Afin d'avoir les données les plus fiables possibles, nous avons été amenée à confronter les chiffres du Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, de l'UNESCO et celles du Ministère de l'Enseignement Technique et Professionnel ainsi que celles du Ministère de l'Administration Territoriale.

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-
apprenants au Cameroun.

POPULATION SCOLARISABLE DE 1983 A 2002

Année	Tranche d'âge	Sexe	Extrême Nord	Nord	Adamaoua	Est	Centre	Yaoundé	Sud	Littoral	Douala	Sud-Ouest	Nord-Ouest	Ouest	Total
1983	0 - 5	G	152,6	54,3	37,3	42,3	90,4	48,6	33,4	55,6	66,2	79,0	116,6	135,2	911,5
		F	152,4	54,2	37,4	42,2	89,7	47,9	33,1	54,8	64,8	76,5	115,9	136,4	905,3
		T	305,0	108,5	74,7	84,5	180,1	96,5	66,5	110,4	131,0	155,5	232,5	271,6	1816,8
	6 - 10	G	172,8	61,5	42,4	46,9	111,4	45,2	41,1	66,1	64,8	99,8	155,9	155,0	1062,9
		F	154,2	54,9	37,8	45,0	98,1	47,2	39,9	60,7	65,9	88,6	145,2	150,7	988,2
		T	327,0	116,4	80,2	91,9	209,5	92,4	81,0	126,8	130,7	188,4	301,1	305,7	2051,1
	11 - 19	G	382,0	135,9	93,6	108,7	228,1	149,9	84,2	147,8	219,7	188,1	226,7	214,3	2179,0
		F	444,6	158,2	109,0	117,5	269,9	117,5	99,6	145,7	177,3	172,0	277,6	316,9	2405,8
		T	826,6	294,1	202,6	226,2	498,0	267,4	183,8	293,5	397,0	360,1	504,3	531,2	4584,8
1992	0 - 5	G	184,6	65,4	45,8	52,9	112,5	100,1	41,3	76,4	147,0	102,4	148,3	172,2	1248,9
		F	184,3	65,3	45,8	52,7	111,7	98,7	41,0	75,3	143,9	99,0	143,7	173,7	1235,1
		T	368,9	130,7	91,6	105,6	224,2	198,8	82,3	151,7	290,9	201,4	292,0	345,9	2484,0
	6 - 10	G	209,0	74,1	51,9	58,6	138,8	93,1	51,0	97,4	144,0	129,2	193,4	197,4	1437,9
		F	186,6	66,1	46,3	56,3	134,6	97,2	49,5	83,3	146,3	114,7	180,0	192,0	1352,9
		T	395,6	140,2	98,2	114,9	273,4	190,3	100,5	180,7	290,3	243,9	373,4	389,4	2790,8
	11 - 19	G	462,1	163,8	114,7	135,8	284,0	308,5	104,3	198,8	487,9	243,6	281,1	272,8	3057,4
		F	537,9	190,6	133,5	146,8	336,1	241,8	123,5	200,1	393,8	222,7	344,3	403,5	3274,6
		T	1000,0	354,4	248,2	282,6	620,1	550,3	227,8	398,9	881,7	466,3	625,4	676,3	6332,0
2002	0 - 5	G	216,6	76,5	54,3	63,5	134,6	153,4	49,2	97,2	227,8	125,8	180	209,2	1587,9
		F	216,3	76,4	54,2	63,2	133,7	149,5	48,9	95,8	223	121,5	171,5	211	1565
		T	432,9	152,9	108,5	126,7	268,3	302,9	98,1	193	450,8	247,3	351,5	420,2	3153,1
	6 - 10	G	245,2	86,7	61,4	70,3	166,2	141	60,9	128,7	223,2	158,6	230,9	239,8	1812,9
		F	219	77,3	54,8	67,6	171,1	147,2	59,1	105,9	226,7	140,8	214,8	233,3	1717,6
		T	464,2	164	116,2	137,9	337,3	188,2	120	234,6	449,9	299,4	445,7	473,1	3430,5
	11 - 19	G	542,2	191,7	135,8	162,9	339,9	467,1	124,4	249,8	756,1	299,1	335,5	331,3	3935,8
		F	631,2	223	158	176,1	402,3	366,1	147,4	254,5	610,3	273,4	411	490,1	4143,4
		T	1173,4	414,7	293,8	339	742,2	833,2	271,8	504,3	1366,4	572,5	746,5	821,4	8079,2

La répartition spatiale de la population scolarisable du Cameroun est, on le remarque, inégale à travers les différentes provinces et les régions géographiques d'une part et entre les zones urbaines et rurales d'autre part. En effet, autour de 1992 par exemple, près de 71% de la population scolarisable sont concentrés sur moins de 34% de la superficie totale du pays. Les régions des hauts plateaux de l'Ouest et de la côte affichent les plus grands chiffres. Parallèlement, les régions telles que les provinces de l'Adamaoua, de l'Est, du Sud ont une faible offre en terme d'effectifs. Les deux grandes villes, Douala et Yaoundé, respectivement capitale économique et capitale politique du Cameroun, rassemblent à elles seules près de 14% de la population scolarisable totale du Cameroun.

En revanche, les effectifs des garçons entre 0 et 10 ans sont, toutes périodes confondues, systématiquement supérieurs à ceux des filles. Dans cette tranche d'âge, la demande potentielle en terme de filles est inférieure à celle des garçons. Par contre, le phénomène inverse s'observe dans la tranche 11 - 19 ans. Ainsi, la demande potentielle en terme de filles est plus consistante à partir de 11 ans. Cette situation peut s'expliquer par le fait que si, de manière générale, il naît plus de filles que de garçons, la mortalité infantile, bien qu'en baisse, touche plus de garçons que de filles. Ces données incitent tout observateur intéressé par la question du genre à regarder de plus près la situation scolaire des filles, comparativement à celle des garçons dans l'enseignement maternel, primaire et secondaire.

II- La jeunesse scolarisée

II-1 La population préscolaire

La petite enfance constituée par les enfants de 0 à 5 ans représente environ 30% des enfants sur une population estimée à 15 millions d'habitants en 2002. Dans cette tranche, environ 2,14% seulement des enfants sont pris en charge dans les structures formelles de l'enseignement préscolaire et le reste évolue dans le cadre familial, dans les structures non formelles et informelles. Ainsi que le montrent les chiffres obtenus à partir des statistiques disponibles². Les provinces

² Nous avons établi le tableau à partir d'une compilation des chiffres obtenus auprès du Ministère de l'Education Nationale (MINEDUC), du Ministère de l'Economie et des Finances (MINEFI), de la Direction des Statistiques, du Ministère du Plan et de l'Aménagement du Territoire (MINPAT), du Ministère de l'Emploi, du Travail et de la Prévoyance Sociale (MINETPS), du Ministère des Affaires Sociales (MINAS), du Ministère de la Défense (MINDEF), et du Ministère de la Condition Féminine (MINCOF.)

du Centre, du Littoral et de l'Ouest concentrent l'essentiel des effectifs scolaires au niveau de l'enseignement maternel. Précisons toutefois que certains de ces ministères disposent même de leurs propres structures d'encadrement des enfants à l'âge préscolaire. Les 3 provinces septentrionales, Adamaoua, Nord et Extrême-Nord, sont véritablement sous-scolarisées.

EVOLUTION DES EFFECTIFS DES ELEVES PAR SEXE, PAR PROVINCE ET PAR ORDRE D'ENSEIGNEMENT.

Province	ordre	1983/84		1986/87		1990/91		1996/97		1999/2000	
		G	F	G	F	G	F	G	F	G	F
Adamaoua	PU	375	336	554	541	658	642	487	276	593	603
	T	615	540	897	854	1001	985	830	519	831	814
Centre	PU	6139	5951	10209	10251	14666	12242	10490	7136	7983	7015
	T	10720	10476	16559	16424	21016	18415	15890	12309	16429	15570
Est	PU	1041	1018	1217	1212	1110	1060	1580	1344	1154	1308
	T	1311	1314	1691	1706	1589	1575	2059	1860	2035	2190
Extrême-Nord	PU	211	202	591	542	842	730	1711	1340	744	790
	T	211	2002	629	569	890	767	1759	1405	957	972
Littoral	PU	3690	3447	4737	4687	4161	3323	6005	4678	6293	6248
	T	8732	8695	13452	13244	12876	10880	14720	10235	10365	10232
Nord-Ouest	PU	549	417	780	735	1460	1108	1552	1300	1093	1169
	T	696	552	1047	956	1727	1329	1819	1521	1323	1402
Sud-Ouest	PU	630	682	884	872	1741	1692	2305	2199	1281	1349
	T	708	762	1013	1009	1870	1829	2434	2336	2753	2665
Ouest	PU	1550	1445	2471	2371	3623	3574	4963	3420	3874	3799
	T	2605	2415	3922	3671	5074	4874	6414	4028	6956	6733
Sud	PU	970	996	1253	1364	1851	2063	1995	2182	1749	1658
	T	1312	1318	1492	1592	2090	2291	2234	2410	2993	2913
Nord	PU	563	532	831	809	1130	1080	1059	995	979	855
	T	1165	1141	1667	1569	1446	1246	1375	1161	1324	1191
Ensemble	PU	15718	15026	23527	23384	31242	27514	32147	24870	25743	37224
	T	28075	29215	42369	41594	49575	44191	49534	37786	45966	44682

PU : public ; T : Total ; F : Filles ; G : Garçons

Il apparaît, à travers ces données brutes que, pour la période allant de 1990 à 2000, les effectifs des élèves inscrits aux programmes d'éveil et de la petite enfance ont décliné, passant respectivement de 93766 élèves en 1990/91, 87330 élèves en 1996/97 à 90648 élèves en 1997/98. Cette situation trouve sans doute une explication dans le fait que, les effets néfastes de la récession économique aiguë qui sévit au Cameroun depuis la fin des années 80 ont contraint les autorités à effectuer des coupes sombres dans les budgets de nombre de secteurs plus ou moins essentiels dont celui de l'éducation. Le gouvernement a ainsi dû opérer le choix « réaliste » de concentrer davantage les moyens limités sur les autres niveaux d'enseignement, notamment le primaire, le secondaire et le supérieur. En somme, même s'il naît plus de filles que de garçons, l'enseignement préscolaire

accueil déjà numériquement moins de filles que de garçons, ainsi que le montre le tableau ci-dessus.

Ainsi, l'offre des écoles maternelles a été concentrée essentiellement dans les grands centres urbains. Il faut sans doute signaler que celle-ci est surtout et de plus en plus le fait d'investisseurs privés qui semblent tirer un meilleur parti de la concentration de l'offre en milieu urbain, suite à l'urbanisation rapide que connaît le pays. Une comparaison par ordre d'enseignement en 1997/98, par exemple, montre que les effectifs des élèves du privé représentent 54,2% des effectifs globaux, contre 45,8% pour le public ainsi qu'on peut le constater entre autre dans les travaux de Joseph Asonganyi Atayo, *Cameroon Educational System*, publié chez Ecomaug Printing and Publishing Compagny à Buea.

-Une scolarisation à plusieurs vitesses selon les milieux

Cette situation a, en conséquence, accentué les disparités entre les couches sociales dans la mesure où les enfants du milieu rural n'ont pas les mêmes opportunités de bénéficier des programmes d'éveil et de la petite enfance offerts par ce niveau d'enseignement. L'enseignement préscolaire a ainsi été et demeure élitiste. Il reste de plus en plus réservé à une frange nantie de la population du fait de son coût élevé : les frais de scolarisation sont passés officiellement dans le secteur public de 2500 F CFA d'avant 1990 à 7500 F CFA en 1996 et atteignent parfois 150 000 F CFA par élève et par an, dans le secteur privé. Dans la réalité, ils sont multipliés par 4 ou 5, si l'on prend en compte des frais d'Association des Parents d'Elèves qui, sans être officiellement obligatoires, conditionnent l'inscription de tout enfant à l'école maternelle publique. Ces frais supplémentaires varient de 2000 à 30 000 F, en fonction des besoins de fonctionnement des établissements.

Quatre provinces, à savoir le Centre, le Littoral, l'Ouest et le Sud concentrent l'essentiel des effectifs avec des taux respectifs de 29,6%, 20,7%, 17,3% et 11,1% ainsi que le signale le Rapport Bilan de la Décennie de l'Education Pour Tous cité plus haut. Les taux les plus faibles sont enregistrés dans les provinces de l'Extrême-Nord qui compte 0,7%, du Nord qui affiche 3,2%, du Nord-Ouest avec 4,5% et de l'Adamaoua qui ne dépasse guère 5,3%. Dans ces dernières provinces, les taux des effectifs féminins connaissent des niveaux les plus faibles du pays, avec notamment 0,7% ; 3,1% ; 4,6% ; et 5,3% pour l'Extrême-Nord, le Nord, le Nord-Ouest et l'Adamaoua, respectivement.

Cependant, autour des années 90, et dans l'optique de sensibiliser la population à la protection et à l'éveil de la petite enfance au sein des structures formelles d'enseignement, plusieurs séminaires et ateliers sont organisés sur les soins de santé primaire et sur la gestion des programmes en faveur de la petite enfance (P.14). C'est ainsi que les structures d'encadrement se sont multipliées et sont réparties dans les secteurs étatique, para-étatique, privé confessionnel et laïc, informel et associatif (ONG.) Tous ces efforts sont soutenus par les partenaires privés, avec la construction et l'équipement des écoles dans les grands centres urbains ; L'UNICEF avec son programme de redynamisation de l'éducation de base et la vulgarisation de l'encadrement de la petite enfance en milieu rural ainsi que les zones défavorisées ; la Coopération Française à travers son programme de formation continue du personnel d'encadrement du préscolaire, etc.

II-2 L'enseignement primaire

Dans la mesure où il précède de peu la petite enfance constituée par les enfants âgés de 0 à 5 ans au Cameroun, l'enseignement primaire correspond à l'éducation de base, c'est-à-dire au minimum de formation dont le citoyen a besoin au sens de la déclaration mondiale sur l'Education Pour Tous (pp. 21-22) de Jomtien (Thaïlande) pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux. Pendant notre période de référence, elle a connu une évolution en dents de scie, ainsi que l'on peut le remarquer dans le tableau ci-après obtenu à partir d'une compilation des chiffres du Ministère de l'Education Nationale et du Ministère du Plan et de l'Aménagement du territoire.

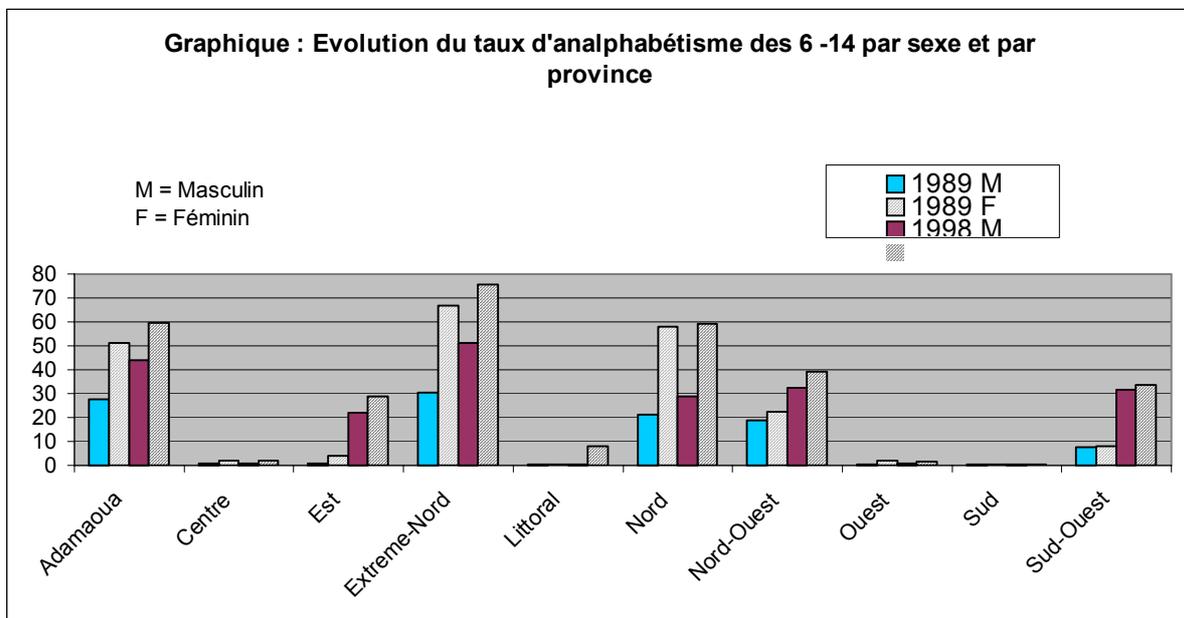
EVOLUTION DES EFFECTIFS DES ELEVES DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE PAR PROVINCE, PAR TYPE D'ENSEIGNEMENT ET PAR SEXE DE 1983 A 2000

Provinces	ordre	1983/84		1986/87		1990/91		1996/97		1999/2000	
		G	F	G	F	G	F	G	F	G	F
Adamaoua	PU	19168	9555	25303	14334	28401	18408	23004	18942	29912	24540
	T	24189	12545	31924	18885	35022	22959	34129	22688	40499	26009
Centre	PU	104925	102387	121451	118616	117765	131445	123035	147110	135020	164356
	T	153229	149034	191392	167291	187706	180120	197604	188062	232294	221260
Est	PU	38902	29979	40774	32590	42554	35183	38593	31809	43820	36382
	T	45086	34723	48070	38619	49850	41212	49292	39038	50539	42483
Extrême-Nord	PU	87829	34384	109655	46564	110302	50426	92367	41719	110029	85504
	T	96018	37915	118317	50719	118964	54581	102409	47204	175548	93405
Littoral	PU	51589	51542	62417	62343	92282	88173	91439	87258	119930	95157
	T	113693	113383	131122	130785	150987	146615	151144	147839	195039	174751
Nord	PU	35710	15230	50438	22575	59227	29262	61127	30395	69210	38725
	T	38172	16848	52932	24266	61721	30953	63320	32572	74012	41800
Nord-Ouest	PU	54585	42875	64454	54712	72336	65931	54927	33620	69654	40273
	T	111696	92215	124847	109569	132729	120788	122093	113026	146973	128892
Ouest	PU	100594	99349	108186	106429	126606	120636	100456	118326	144097	123864
	T	156327	152007	163234	158731	181654	172938	175341	169041	201746	192978
Sud	PU	34691	32773	36486	33908	41790	39152	45819	39900	53492	44211
	T	40737	38551	41924	38999	47228	44243	51728	48294	58121	53790
Sud-Ouest	PU	39385	35106	50483	46028	55405	51881	40622	28799	45215	33899
	T	71932	65552	89180	83917	94106	89770	85512	80844	92988	87956
Ensemble	PU	567378	453180	669647	538099	746668	630497	671389	577878	820375	686911
	T	851075	712773	992942	821781	1059967	904179	1032572	888608	1267759	1063324

PU : public ; T : Total ; F : Filles ; G : Garçons

II-2-1 Taux d'alphabétisme et Genre

Dans l'ensemble, 73% d'enfants scolarisables fréquentent un établissement scolaire dont 53,7% de garçons et 43,3% de filles. On peut donc parler d'évolution quand on sait que dans l'enseignement maternel, 19,7% d'enfants seulement fréquentent un établissement formel dont 52% de garçons et 48% de filles. Cependant, comme on peut le constater, la proportion des filles est à chaque fois inférieure à celle des garçons. Elle baisse même, selon que l'on passe de l'enseignement maternel (48%) à l'enseignement primaire (43,3%). Le taux de scolarisation des enfants du primaire, bien que relativement consistant (73%), masque en réalité des variations régionales parfois criantes, notamment la sous-scolarisation des filles en milieu rural ainsi que le montre le schéma suivant.



Source : MINEDUC/DPRD/SDP

D'importantes inégalités régionales existent ainsi que le confirment les analyses des auteurs du *Rapport Bilan de la Décennie de l'Éducation Pour Tous* (p. 25). Les taux d'admission au primaire varient de 39% à presque 100% selon les provinces. Une période phare comme celle allant de 1989 à 1999 pendant laquelle les conséquences néfastes de la crise sont plus sensibles au niveau de la population scolaire, permet de mieux apprécier cette disparité. Les provinces « périphériques » économiquement, Adamaoua, Extrême-Nord et Nord, ont de très faibles taux, contrairement aux provinces urbanisées du Centre et du Littoral qui ont les taux les plus élevés. Pendant l'année scolaire 1995/96 par exemple, l'Extrême-Nord a 36,5% des effectifs scolarisés dont 48,7% de garçons et 23,9%

de filles, le Nord a 47% d'élèves scolarisés dont 61,1% de garçons et 34,1% de filles. Parallèlement, le Littoral déclare 100,3% d'élèves dont 105,5% de garçons et 95,3% de filles tandis que le Centre rassemble 106,3% d'effectifs dont 109,9% de garçons et 102,8% de filles comme l'attestent les chiffres officiels mêmes.

EVOLUTION DES TAUX BRUTS DE SCOLARISATION PAR SEXE ET PAR PROVINCE

Province	1989/90			1990/91			1995/96		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
Adamaoua	72,2%	48,8%	60,8%	70,3%	48,8%	59,8%	59,9%	41,9%	51,0%
Centre	128,6%	124,8%	126,7%	130,4%	124,8%	127,6%	109,9%	102,8%	106,3%
Est	113,3%	96,2%	104,9%	111,1%	95,5%	103,5%	94,2%	81,7%	88,0%
Extrême-Nord	69,7%	33,3%	52,0%	63,5%	30,8%	47,6%	48,7%	23,9%	36,5%
Littoral	131,9%	130,7%	131,1%	128,1%	123,6%	125,9%	105,5%	95,3%	100,3%
Nord	78,8%	41,8%	60,9%	77,1%	41,0%	59,6%	61,1%	34,1%	47,9%
Nord-Ouest	81,1%	77,4%	79,3%	79,4%	75,5%	77,5%	61,7%	56,8%	59,3%
Ouest	130,3%	126,4%	128,4%	126,3%	121,3%	123,8%	91,0%	84,2%	87,6%
Sud	146,0%	142,3%	144,2%	143,1%	138,5%	140,8%	123,9%	116,9%	120,4%
Sud-Ouest	92,2%	92,1%	92,1%	88,1%	88,2%	88,1%	68,5%	66,9%	67,8%
Cameroun	101,5%	89,6%	95,6%	98,6%	86,8%	92,8%	78,4%	67,2%	72,9%

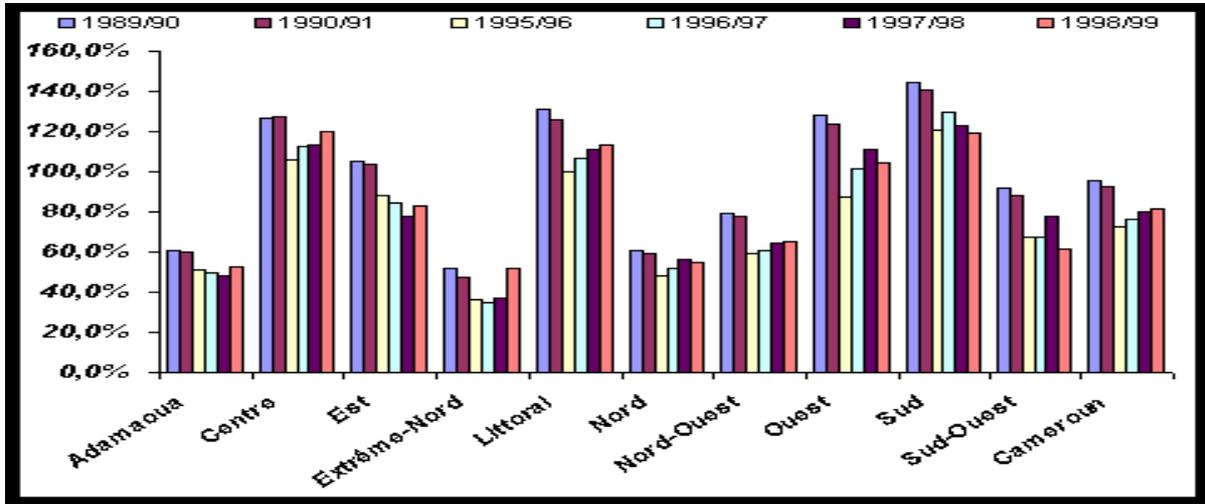
Source : MINEDUC/DPRD/SDP

Province	1996/97			1997/98			1998/99		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
Adamaoua	58,5%	40,2%	49,5%	56,1%	40,4%	48,4%	-	-	52,8%
Centre	117,3%	108,6%	112,9%	115,8%	110,4%	113,0%	-	-	119,8%
Est	93,9%	75,4%	84,7%	84,3%	71,2%	77,8%	-	-	82,7%
Extrême-Nord	46,7%	22,2%	34,6%	48,9%	24,4%	36,8%	-	-	51,9%
Littoral	109,6%	103,9%	106,7%	130,9%	91,8%	111,0%	-	-	113,0%
Nord	67,6%	36,0%	52,0%	71,3%	40,6%	56,2%	-	-	54,9%
Nord-Ouest	62,5%	58,9%	60,7%	67,7%	60,9%	64,3%	-	-	65,5%
Ouest	104,2%	98,8%	101,5%	115,7%	106,8%	111,2%	-	-	104,5%
Sud	133,9%	126,0%	130,0%	125,6%	119,6%	122,6%	-	-	119,6%
Sud-Ouest	68,4%	66,2%	67,3%	81,3%	73,9%	77,6%	-	-	61,6%
Cameroun	82,1%	71,1%	76,6%	87,9%	72,4%	80,2%	-	-	81,8%

Sources: MINEDUC /DPRD/SDP

En 1997/98, par exemple, l'écart entre les indices de parité filles/garçons est considérable. Les provinces les plus scolarisées, en dehors du Littoral (0,7) ont des indices qui se rapprochent de 1/1. Le Centre et le Sud affichent ainsi 0,95/1 chacun alors que l'Ouest n'est pas loin avec 0,92/1. Par contre, l'Extrême-Nord ne réussit même pas à atteindre 0,50. (Il est de 0,49/1.) Dans cette province en particulier et les deux autres provinces du grand nord en général, la sous-scolarisation des filles reste plus importante que partout ailleurs dans le pays ainsi que l'on peut le relever dans *Rapport Bilan de la Décennie de l'Education Pour Tous* (p. 25). Les provinces de l'Adamaoua, du Nord et de l'Extrême-Nord datent de 1983. Avant cette date elles constituaient la province du Nord. Dans notre analyse, l'expression « grand nord » renvoie donc aux 3 provinces actuelles.

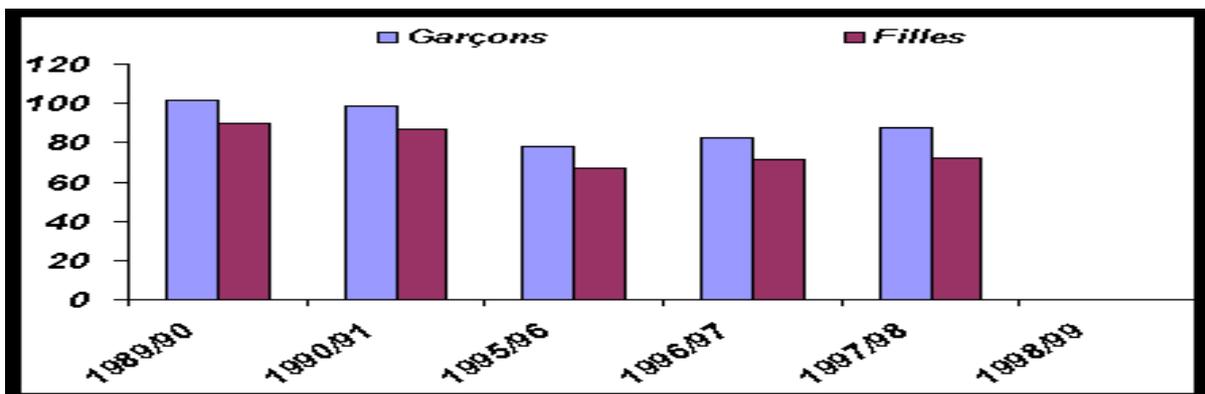
EVOLUTION DES TAUX BRUTS DE SCOLARISATION PAR PROVINCE



Source : MINEDUC /DPRD/SDP

EVOLUTION DES TAUX BRUTS DE SCOLARISATION PAR SEXE

Les taux bruts de scolarisation dévoilent des disparités plus importantes encore si l'on prend en compte la dimension « Genre »



II-2-2 Une offre scolaire en baisse

L'une des principales raisons qui explique cette situation est la déficience de l'offre scolaire et particulièrement le manque d'enseignant, comme l'a montré l'enquête. En effet, les indemnités autrefois accordées aux enseignants travaillant

dans les provinces qui ne sont pas leur province d'origine ont été supprimées. Cette situation a provoqué un repli graduel des enseignants des régions les plus enclavées vers les grandes villes et, par conséquent, la fermeture de certaines écoles rurales. Ainsi, les parents à revenu bas de la campagne doivent prendre en charge les salaires d'une partie des enseignants dans les écoles rurales pour une qualité d'éducation inférieure à celle des villes.

II-2-2-1 Quelques cas saisissants

Dans la province de l'Extrême-Nord, l'une des régions les plus sinistrées, 61% des enseignants sont rémunérés par les parents qui, non seulement ne comprennent pas toujours l'importance de l'école mais aussi sont généralement pauvres. Plus de 70% de la population camerounaise vivent, selon les chiffres mêmes de la radio d'Etat, en deçà du seuil de pauvreté tandis que les paysans qui constituent l'essentiel des populations de ces régions, sont généralement plus pauvres que les citadins. Ces données rejoignent ceux du rapport de l'Institut national de la statistique, *Deuxième enquête camerounaise auprès des ménages. Pauvreté et éducation au Cameroun en 2001*, sur le sujet. (Institut National de la Statistique, novembre 2002 : 17 et suivantes). Dans la province du Centre, l'une des régions relativement riches et des plus scolarisées du pays, ce chiffre tombe à 13%. Nos chiffres rejoignent ceux du Professeur Gabriel Siakeu publiés dans une enquête générale sur la déscolarisation au Cameroun, Gabriel Siakeu, « Les enfants en déperdition scolaire au Cameroun »³

Pour le cas du grand nord précisément, la région a été atteinte tardivement par l'enseignement formel occidental qui a été introduit du sud vers le nord du Cameroun par la colonisation. Par ailleurs, les missions chrétiennes qui ont pris au sud du pays la plus grande part dans la scolarisation n'ont joué au nord qu'un rôle marginal à cause de la prédominance ancienne de l'Islam, comme on peut aisément le constater dans *L'Enseignement catholique au Cameroun 1890-1990/ Catholic Education in Cameroon 1890-1990, une Publication du centenaire*, ouvrage publié par les soins du Secrétariat Permanent à l'Enseignement Catholique, à l'occasion du bicentenaire de l'Eglise au Cameroun. Le Bureau Central du Recensement (BCR) se veut plus précis qui donne 21,9% comme taux

³ <http://www.eip-cifedhop.org/eipafrique/cameroun/deperdition.html>, (p. 2.)

général de scolarisation formelle des 6 – 14 ans pour le premier contre 80,2% pour le second, la moyenne nationale étant de 64,8%.(Dongmo, 1996 :30)

II-2-2-2 La déscolarisation au Primaire, une entrave majeure à l'intégration des jeunes

Il est donc aisé de constater que dans ces zones hautement sous-scolarisées (l'Adamaoua avec 5,3%, l'Est avec 4,5%), le Nord avec 3,2%, l'Extrême Nord avec 0,7%), la situation de la jeune fille est, proportionnellement, plus lamentable que celle du garçon. De l'analyse des données, il ressort que, après un phénomène de déscolarisation observé de 1991/92 jusqu'en 1996/97 dû aux effets de la crise économique comme nous l'avons souligné, l'on assiste à partir de 1999 à un accroissement des effectifs scolaires. Déjà en 1989/90 les filles représentent 45,9% des effectifs contre 54,1% pour les garçons. En dépit du léger mieux observé vers la fin de la décennie 90, les filles totalisent encore en 1997/98 à peine 45,11% des effectifs contre 54,89% pour les garçons. C'est dire combien les effectifs féminins ont déchu de l'ordre d'au moins 0,79 point au cours de la période de référence.

On comprend alors pourquoi le dernier recensement de la population de 1987 révèle que 30% d'hommes et 50% de femmes d'au plus 11 ans ne savent ni lire ni écrire l'une ou l'autre des langues officielles du Cameroun. Les présentes données rejoignent celles des pouvoirs publics camerounais exprimés dans *Déclaration de la Politique Nationale de Population. Commission Nationale de La population*, par la Direction de la Planification, Unité de la Planification de la Population. (Ministère du Plan et de l'Administration du Territoire, 1993 :12) Or, l'intégration de l'individu dans la société passe impérativement, en ce début du 21^e siècle, par son accès à l'instruction, à l'éducation formelle. La détérioration qui a ainsi affecté la scolarisation dans l'enseignement primaire en général et celle déjà significative de la jeune camerounaise trouvera-t-elle un effet de remédiation dans l'enseignement secondaire ?

II-3 L'enseignement secondaire général et technique

L'évolution de l'enseignement secondaire est marquée par un effort remarquable de doter le pays d'une infrastructure assez dense de ce niveau tout en procédant à sa décentralisation. Alors qu'en 1980, la plupart des établissements sont concentrés autour des grandes villes, l'on constate qu'aujourd'hui les chefs-

lieux de tous les départements et de presque tous les arrondissements sont dotés d'au moins un établissement d'enseignement secondaire général à cycle complet, type d'enseignement qui a connu la plus forte extension comme le constate « Le champ littéraire colonial africain, le double paradoxe camerounais ». (Fandio, 2002 :49-64) La nouvelle orientation qui ambitionne ainsi officiellement de mettre un accent particulier sur l'enseignement technique se réalise dans la pratique avec une relative lenteur dans la mesure où l'accroissement de cet ordre reste inférieur à celui de l'enseignement général. Dans l'ensemble, 35,6% d'enfants seulement entre 15 et 24 ans dont 60,1% de garçons et 39,9% de filles fréquentent un établissement scolaire secondaire (FNUAP/Cameroun, 1987 : 7)

II-3-1 L'enseignement secondaire général

Les effectifs de l'enseignement secondaire général ont connu un taux de croissance moyen de 14,4% par an pendant les deux dernières décennies du XX^e siècle, regroupant ainsi plus de 75% de l'ensemble des effectifs de l'enseignement secondaire en général dans toutes les provinces du pays, ainsi que le résume le tableau qui suit.

EVOLUTION DES EFFECTIFS DES ELEVES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL, PAR PROVINCE, PAR SEXE ET PAR TYPE D'ENSEIGNEMENT.

Province	ordre	1983/84		1986/87		1990/91		1996/97		1999/2000	
		G	F	G	F	G	F	G	F	G	F
Adamaoua	PU	522	478	1340	875	3820	3540	5838	4359	6548	2930
	T	980	940	1470	1036	4846	4046	6864	4865	7293	4006
Centre	PU	25319	15208	33392	28350	51200	49618	40763	37928	45231	42900
	T	43891	27560	36549	34350	55353	53354	45165	42839	51656	48399
Est	PU	5115	2082	7237	3710	9271	2225	8417	5920	6920	4069
	T	6016	2491	7457	5542	9657	4057	9101	6702	7559	5410
Extrême-Nord	PU	2565	1874	6254	4102	9677	7513	9240	6387	20093	3730
	T	3480	2100	8520	4521	11230	7931	12402	8804	23178	6302
Littoral	PU	10816	6294	15048	14349	25088	24489	26818	25019	19700	18524
	T	22202	13974	28896	28699	48177	46978	50037	48038	34207	37245
Nord	PU	11559	1716	4583	974	6840	2924	8322	4762	7612	2009
	T	12923	2103	5269	1268	7283	3283	9818	5019	9183	3276
Nord-Ouest	PU	5223	1293	8068	5772	16676	14354	27684	22172	14237	15920
	T	10132	5397	12136	10145	20726	18727	31486	27486	16729	17603
Ouest	PU	14795	6949	20434	18100	31322	26990	69319	47952	27702	24091
	T	27670	14059	30652	28650	41540	37540	70183	65459	33343	31684
Sud	PU	2744	2095	9109	8536	10072	8707	10880	8478	10893	8999
	T	4178	3914	9680	9063	13270	10170	12674	10278	12864	9757
Sud-Ouest	PU	4093	2002	9593	8422	16058	9465	12338	10510	10580	9588
	T	7455	4539	11871	11272	18336	10335	19150	13852	16232	15438
Ensemble	PU	97771	39991	115058	93190	180024	149825	209619	173487	169516	132760
	T	229827	77077	152500	124546	230418	196421	266880	233342	212244	179120

Légende : PU= Public ; T= Total ; G= Garçons ; F= Filles.

Sources: Ministry of National Education and DSNA et Special Survey 1999/2000 of Mineduc

II-3-2 L'enseignement secondaire technique

L'enseignement secondaire technique, quant à lui, est marqué par une prédominance des filières commerciales par rapport aux filières industrielles. Tandis que les premières sont massivement ouvertes aux filles, toutes proportions gardées, les secondes sont essentiellement masculines, si l'on excepte la filière de l'Industrie de l'Habillement et de l'Economie Sociale et Familiale.

**EVOLUTION DES EFFECTIFS DES ELEVES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE TECHNIQUE PAR
PROVINCE, PAR SEXE ET PAR TYPE D'ENSEIGNEMENT.**

Province	ordre	1983/84		1986/87		1990/91		1996/97		1999/2000	
		G	F	G	F	G	F	G	F	G	F
Adamaoua	PU	108	13	220	19	486	25	627	30	1023	35
	T	176	13	290	19	546	25	786	39	1748	50
Centre	PU	2649	1350	3160	1769	10317	6023	13716	9086	14007	10180
	T	7667	8426	9108	1968	13617	6809	15100	11101	15990	13991
Est	PU	959	510	1017	578	1330	899	1836	1334	2123	1534
	T	1162	793	1304	989	1680	1263	2321	1943	4201	2019
Extrême-Nord	PU	283	131	1151	334	1211	414	2019	523	2348	599
	T	324	131	1205	334	1270	414	2660	557	2706	783
Littoral	PU	3218	2071	2925	2028	4352	3707	7509	4125	8172	6187
	T	14225	10430	18312	12614	15992	11973	14845	12251	15978	13780
Nord	PU	808	200	857	224	875	404	2013	590	2273	1072
	T	8008	200	857	224	980	404	2131	612	2317	1128
Nord-Ouest	PU	1030	436	1376	559	2746	1981	1984	1352	2286	1919
	T	4530	2303	6422	3577	4920	2522	3778	1796	6491	3432
Ouest	PU	2007	877	2394	1018	5029	2370	8370	5849	7730	3204
	T	5513	2532	8613	4510	11073	5002	14948	7148	11124	7925
Sud	PU	655	445	676	488	964	521	1892	917	2367	1004
	T	1122	1012	1030	1113	1612	1971	3029	3755	3765	4305
Sud-Ouest	PU	1107	694	2082	1145	2115	892	3708	1598	3249	1398
	T	3327	2381	5567	3610	4998	2980	5017	3377	4351	2261
Ensemble	PU	12824	6727	15858	8162	29425	17236	43674	25404	45578	30132
	T	46054	28221	52708	28958	56686	33363	64615	42575	68655	49674

Légende : PU= Public ; T= Total ; G= Garçons ; F=Filles.

Sources: Ministry of National Education and DSNA et Special Survey 1999/2000 of Mineduc

L'analyse des disparités régionales révèle que les taux d'analphabétisme les plus élevés, notamment ceux des femmes, restent concentrés dans les provinces de l'Extrême-Nord, du Nord et de l'Adamaoua avec respectivement 83,72% ; 72,79% et 78,15% alors que la moyenne nationale se situe autour de 46,97% en 1999. Par rapport à l'analphabétisme masculin, ces provinces ont également les taux élevés. La moyenne nationale étant cette fois de 27,50%, l'Extrême Nord, l'Adamaoua et le Nord comprennent respectivement 59,41% ; 52,19% et 45,47%.

Par rapport à l'enseignement secondaire en général, 35,6% d'enfants fréquentent un établissement scolaire dont 60,1% de garçons contre 39,9% de filles. Toutefois, le taux de scolarisation masculine de la population âgée de 12 à 24 ans est passé de 67,07% en 1989 à 72,50% en 1999, soit une augmentation annuelle de l'ordre de 0,6 point. Au cours de la même période, le taux féminin est passé de 46,03% à 53,03% soit une augmentation annuelle de l'ordre de 0,7 point. Cette amélioration « notable » s'explique sans doute par des actions de sensibilisation et de formation engagées par les pouvoirs publics ces dernières années avec l'appui de l'UNESCO et de l'UNICEF, notamment. L'objectif visé étant, comme le précisent les autorités gouvernementales, ainsi qu'on peut le constater dans *Rapport Bilan de la Décennie de l'Education Pour Tous* (p.53), l'amélioration de l'accès des groupes les plus vulnérables à des services sociaux essentiels de meilleure qualité, la réduction des disparités de genre, notamment la scolarisation des filles, etc. Ces efforts conjugués qui ont ainsi permis d'avoir une nette amélioration tant au primaire qu'au secondaire ont impulsé des évolutions perceptibles au début des années 2000.

III- Les lendemains de la réforme

Nous nous sommes intéressée pour ce bilan partiel aux groupes d'âges 6 – 11 ans pour le primaire et 12 – 19 ans pour le secondaire. En effet au Cameroun, la tranche d'âge concernée par l'enseignement de base est de 6 – 11 ans que constitue globalement le cycle primaire. Une analyse des données relatives au taux net de scolarisation au primaire et au secondaire par région, sexe, milieu de résidence et niveau de vie des populations en 2001/2002 permet de mieux appréhender le phénomène. Il s'agit du rapport de la population scolaire âgée de 6 – 14, ans d'une part, et 12 – 19 ans, d'autre part à la population totale des mêmes tranches d'âge.

TAUX NET DE SCOLARISATION DES 6-11 ANS PAR REGION SELON LE SEXE ET LE NIVEAU DE VIE EN 2002.

Régions	Garçons			Filles			Ensemble		
	Revenu bas	Revenu élevé	Ensemble	Revenu bas	Revenu élevé	Ensemble	Revenu bas	Revenu élevé	Ensemble
Douala	87,7	97,6	96,4	98,2	98,4	98,4	92,8	98,0	97,4
Yaoundé	91,7	94,7	94,2	87,4	95,4	94,5	89,9	95,1	94,4
Adamaoua	52,0	75,5	63,1	50,1	58,6	53,4	51,0	68,3	58,4
Centre	85,8	91,4	88,5	92,9	89,5	91,4	89,5	90,5	89,9
Est	74,7	78,3	76,3	72,7	83,6	78,3	73,8	81,0	77,2
Extrême- Nord	46,4	49,3	47,5	30,9	44,1	35,4	38,7	46,8	41,6
Littoral	92,2	98,3	95,8	88,3	98,0	93,9	90,1	98,1	94,8
Nord	52,0	65,8	57,7	37,9	54,9	44,0	44,6	60,6	50,8
Nord-Ouest	85,9	96,9	90,0	82,3	93,9	87,4	84,4	95,4	88,8
Ouest	90,7	94,5	92,6	91,0	95,1	93,3	90,8	94,8	92,9
Sud	93,7	92,8	93,2	80,3	88,2	85,8	88,5	90,5	89,8
Sud-Ouest	87,3	98,8	93,0	75,8	97,2	89,7	82,8	98,0	91,4
Urbain	81,5	94,7	91,8	79,3	94,1	91,1	80,4	94,4	91,5
Rural	71,0	78,2	73,9	61,2	76,1	67,2	66,4	77,2	70,7
Ensemble	72,4	85,6	79,0	63,6	84,6	74,7	68,2	85,1	76,9

Sources: *ECAM II, INS.*

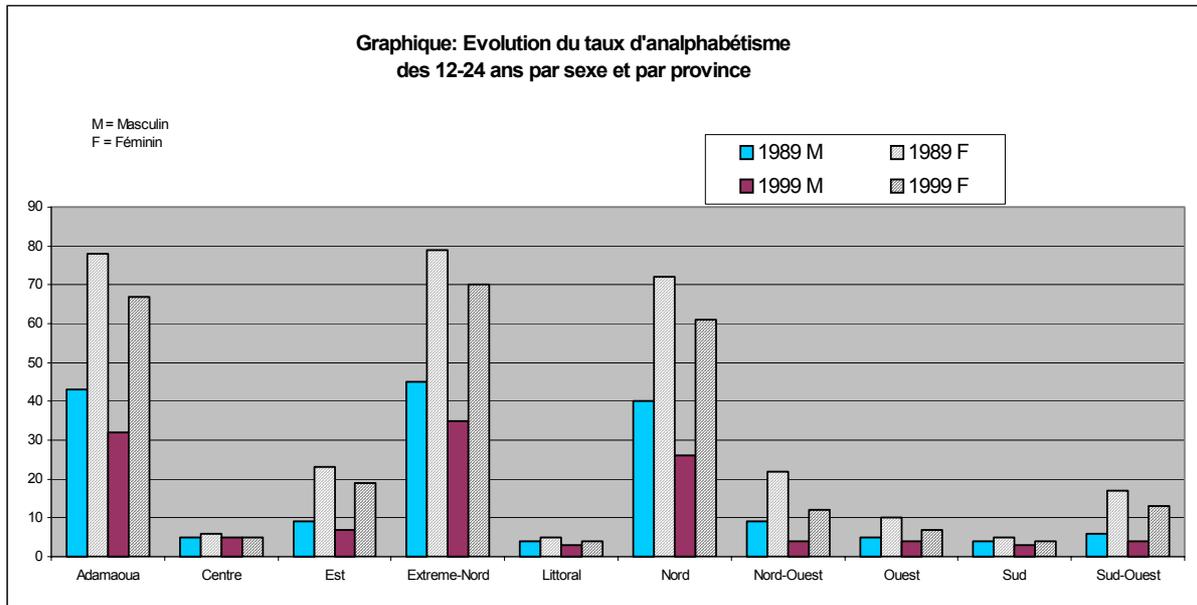
Ces données mettent en exergue les disparités qui persistent d'une part entre la ville et la campagne et d'autre part, entre le grand sud du pays et le grand nord, dans la scolarisation des sexes. Les provinces septentrionales du pays et plus particulièrement l'Extrême-Nord et le Nord demeurent ainsi les plus défavorisées en la matière : à peine un enfant de 6 – 14 ans sur deux y est inscrit dans un établissement scolaire en 2000/2001, par exemple. En outre, le niveau de scolarisation est nettement plus élevé dans les grandes villes que dans les villages : environ 91% contre 74%. Quel que soit le milieu, l'écart fille/garçon en matière de scolarisation est beaucoup plus marqué dans les provinces sous-scolarisées, notamment dans le « Septentrion national » comme le prouvent les chiffres que nous avons recoupés à partir des données obtenues auprès des ministères en charge de la jeunesse et de l'éducation et de l'Institut National de la Statistique.

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

TAUX NET DE SCOLARISATION DES 12-19 ANS PAR REGION SELON LE SEXE ET LE NIVEAU DE VIE EN 2002

Région	Garçons			Filles			Ensemble		
	Revenu bas	Revenu élevé	Ensemble	Revenu bas	Revenu élevé	Ensemble	Revenu bas	Revenu élevé	Ensemble
Douala	51,0	78,9	75,3	61,7	79,0	77,0	56,2	79,0	76,2
Yaoundé	67,1	81,7	79,2	75,6	82,4	81,6	70,6	82,1	80,4
Adamaoua	46,3	74,9	59,4	31,5	38,8	35,1	39,8	57,9	48,4
Centre	80,5	81,5	81,0	75,1	73,5	74,2	78,1	77,5	77,8
Est	71,5	68,3	70,1	56,3	57,7	57,2	65,4	62,2	63,7
Extrême-Nord	62,2	64,5	63,1	24,3	25,7	24,9	44,6	42,5	43,7
Littoral	80,5	80,6	80,6	65,3	83,5	77,1	73,8	82,2	78,8
Nord	59,9	54,1	57,5	20,4	27,5	23,9	41,4	39,4	40,5
Nord-Ouest	69,7	72,5	71,1	62,4	65,9	64,2	65,7	68,8	67,2
Ouest	78,9	83,9	81,7	66,8	76,6	72,5	73,4	80,4	77,3
Sud	86,8	85,2	85,8	74,1	74,1	74,1	80,4	78,9	79,5
Sud-Ouest	76,8	78,7	77,9	69,4	65,7	66,9	73,5	72,0	72,5
Urbain	62,0	79,6	75,7	61,3	75,3	72,8	61,7	77,4	74,2
Rural	70,9	72,7	71,6	49,1	52,8	50,9	60,7	61,8	61,2
Ensemble	69,2	76,4	73,2	51,3	64,3	59,2	60,9	70,0	66,1

En fait, deux tiers seulement des 12-19 ans fréquentent un établissement d'enseignement formel en 2002, étant donné que le taux net de scolarisation des 12 – 19 ans n'est que de 35% environ : 21% chez les pauvres et 45% chez les non pauvres ; 36% chez les garçons et 34% chez les filles. Une fois de plus, à ce niveau d'enseignement, les taux les plus bas et les disparités les plus importantes entre filles et garçons s'observent davantage dans les provinces septentrionales, comme on peut mieux le relever dans le graphique suivant.



source : MINEDUC/DPRD/SDP

-Variation selon le niveau de vie et le niveau d'instruction

De manière générale, le fait que les taux de scolarisation soient plus faibles dans la population à revenu bas que chez ceux à revenu élevé confirme l'hypothèse selon laquelle il existe une corrélation croissante entre niveau de vie et niveau de scolarisation, même si celle-ci subit l'influence de plusieurs autres facteurs. Au Cameroun, sans doute plus qu'ailleurs, la distance entre le lieu d'habitation et l'école, le niveau d'instruction du chef de ménage, les revenus du ménage, etc. constituent des facteurs non négligeables qui déterminent la scolarisation des filles. *Deuxième enquête camerounaise auprès des ménages. Pauvreté et éducation au Cameroun en 2001*, document publié par l'Institut national de la statistique confirme cette observation. (Institut national de la statistique, 2002 : 15 et suivantes).

La situation du Cameroun, pendant notre période de référence, corrobore cette remarque de Pierre Bourdieu selon laquelle

Au-delà des réussites individuelles incontestables, les résultats scolaires reflètent en moyenne les caractéristiques culturelles et sociales de la famille. On peut ainsi parler des liens étroits entre la famille et l'hérédité des positions occupées par les individus dans la structure sociale. (Cité par Giacobbi et Roux, 1990 : 33)

C'est que la scolarisation, en renforçant le capital humain, accroît les opportunités de générer des revenus chez leurs bénéficiaires, lesquels ont réciproquement plus de possibilités et plus de motifs d'enrôler les personnes à leur charge à l'école et d'en supporter les coûts. Ce même niveau de vie peut, dans une certaine mesure, influencer de façon considérable le choix du type d'établissement fréquenté, tout comme des liens étroits peuvent apparaître entre le bien-être et le niveau d'instruction dans les ménages. La suite de l'analyse ambitionne à présent de scruter, par rapport au type d'établissement fréquenté, la répartition de la population scolaire selon le niveau de vie.

III-1 Type d'établissement scolaire et niveau d'instruction

III-1-1 Type d'établissement fréquenté

Une observation attentive du champ éducationnel camerounais permet de constater que la répartition de la population scolaire par type d'établissement fréquenté est influencée par le niveau de vie des familles où vivent les scolaires. Ainsi, le privé laïc où les coûts de scolarisation sont plutôt élevés, connaît une forte présence des enfants issus des ménages à revenu élevé ainsi que le constatent encore les experts qui ont dépouillé les questionnaires de l'Enquête Camerounaise Auprès des Ménages II, ECAM II, de l'année 2001 publiée en anglais sous le titre *Living Conditions and Poverty Profile in Cameroon in 2001. Main Report on the Second Cameroon Household Survey*. (Department of Statistics and National Account, 2002, p. 73 et suivantes). Le tableau ci-dessous illustre encore mieux la situation dont les effets et les influences sont loin d'être négligeables sur le genre au Cameroun.

REPARTITION DE LA POPULATION SCOLAIRE SELON LE NIVEAU DE VIE ET PAR TYPE D'ETABLISSEMENT FREQUENTÉ

Type d'établissement fréquenté	Niveau de vie		Total
	Revenu bas	Revenu élevé	
Public	41,8	58,2	100
Privé laïc	17,3	82,7	100
Privé confessionnel	37,5	62,5	100
Ecole communautaire	68,1	31,9	100
Cours par correspondance	0,0	100,0	100
Ensemble	38,4	61,6	100

Source: ECAM II, INS

Ces données aident à comprendre au moins combien la distribution selon le type d'établissement fréquenté permet de saisir la part de chaque type d'enseignement dans la scolarisation des Camerounais des deux sexes. Il ressort que l'école communautaire et les cours de correspondance ne tiennent, au niveau global, qu'une part négligeable, voire marginale, dans cette scolarisation, tandis que l'essentiel du service scolaire est assuré par les pouvoirs publics auxquels environ 72% des scolaires font recours qui y sont significativement secondés par les promoteurs des établissements privés laïcs et les précurseurs des établissements confessionnels ensuite.

III-1-1 Le secteur privé et la scolarisation

L'on enregistre un taux élevé des enfants issus des ménages à revenu élevé dans le privé laïc où les coûts, on l'a relevé, sont élevés. On se serait attendu à ce que cette logique persiste pour le privé confessionnel dont les coûts sont habituellement proches ou même parfois plus élevés que ceux du privé laïc mais ce n'est pas le cas. Ici, les populations à revenu bas maintiennent « contre tout attente » une part considérable. L'on constate que, dans cet ordre d'enseignement, une certaine politique de type social existe, qui permet de faciliter l'accès de tous à l'éducation et spécialement des plus démunis. Ce circuit éducatif apparaît, de ce point de vue, comme un canal possible d'assistance à la prise en charge éducative pour les couches les plus défavorisées. Par contre, les cours par correspondance apparaissent comme étant des produits réservés aux seules personnes aisées tandis que d'un autre côté, l'école communautaire qui est un service à vocation sociale, reste exclusivement l'apanage des personnes de conditions très modestes.

III-1-2 Le secteur public et la scolarisation

Une autre réalité est celle de la part très importante du service public dans la scolarisation des pauvres, ce qui contraste avec la part du privé laïc qui y reste marginale, preuve que ce dernier ordre d'enseignement demeure relativement coûteux, et par conséquent, réservé plus ou moins aux fortunés des Camerounais. Parler des frais d'écologie dans les différents ordres d'enseignement au Cameroun ne relève pas objectivement de nos préoccupations présentes. On peut cependant consulter à ce sujet, *Deuxième enquête camerounaise auprès des ménages. Pauvreté et éducation au Cameroun en 2001* publié en novembre 2002 l'Institut national de la statistique. (Institut national de la statistique, 2002 :25 et suivantes). Chez les populations à revenu élevé par contre, les établissements publics jouent un rôle primordial même si le privé laïc et confessionnel présente des offres similaires, ainsi que le montre le tableau. En un mot, le grand apport du public dans l'ensemble atteste de l'importante place qu'occupent les pouvoirs publics dans la scolarisation des populations camerounaises et indique comment tout système scolaire est hautement sensible aux politiques menées dans le secteur public ainsi que l'affirme Robert Ulrich. (Kom, 1999 : 87) Au regard de tout ce qui précède, l'on peut déduire que le type d'établissement fréquenté est, très souvent, déterminé par le niveau de vie qui influence par ailleurs le niveau d'instruction.

III-2 Cadre familial et niveau d'instruction

III-2-1 Niveau de vie du chef de ménage comme facteur déterminant le niveau d'instruction.

L'Enquête Camerounaise Auprès des Ménages II (ECAM II) a révélé que le taux de pauvreté baisse avec le niveau d'instruction des parents, surtout celui du chef de ménage. Lorsque ce niveau d'instruction ne dépasse pas le primaire, la pauvreté apparaît plus répandue parmi les ménages considérés et par conséquent, les moyens pour éduquer les enfants des deux sexes sont réduits.

REPARTITION DE LA POPULATION SELON LE NIVEAU D'INSTRUCTION DU CHEF DE MENAGE EN 2002

Instruction du chef de ménage	Effectif de population	Taux de pauvreté	Effectif de pauvres	Structure pauvreté	Taille moyenne des ménages
Sans niveau	4905144	56,3	2763966	44,4	5,0
Primaire	5400743	45,6	2460292	43,4	5,2
Secondaire 1 ^{er} cycle	2679462	27,5	736200	10,0	4,7
Secondaire 2 nd cycle	1560755	12,8	199018	1,8	4,8
Supérieur	926453	6,2	57583	0,3	4,6
Ensemble	15472557	40,2	6217059	100	5,0

Source: ECAM II, INS.

Il apparaît ainsi que, pour les ménages dont le chef de ménage a un niveau ne dépassant pas le primaire, les populations à revenu bas sont les plus représentés. A ce titre, le plus fort taux de pauvreté (56,3%) se justifie dans les ménages dont le chef est sans niveau. En effet, dans le sous-groupe de la population dont le chef de ménage a un niveau d'instruction qui ne dépasse pas le primaire, les taux de pauvreté dépassent largement la moyenne nationale qui est de 40,2%. L'on peut déduire que les enfants issus de ces milieux n'iront pas généralement plus loin que le Cours Moyen de l'école primaire.

En considérant l'espace scolaire comme un « théâtre social » (Mendras, 1975 : 52) on peut dire avec Henri Mendras que

La théorie des positions et des rôles [...] est comparable à la *commedia dell'arte*. La société propose des situations sociales [...] et des dispositions assorties de rôles à remplir [...] dans la vie quotidienne, les individus sont dans des rapports définis par la situation et doivent se répondre pour jouer le rôle et remplir leur position. (Cité par Giacobbi et Roux, 1990, p. 39)

En revanche, pour les ménages dont le chef est du niveau secondaire, le taux de pauvreté reste comparable à l'intérieur du même cycle ; il décroît considérablement selon que le chef de ménage a le niveau d'instruction du premier ou du second cycle. Cependant, l'enseignement technique semble, à ce niveau, présenter un avantage comparatif sur l'enseignement général. L'importance de la professionnalisation de la formation est ainsi mise en évidence lorsqu'on se situe dans le moyen terme et l'éducation étant envisagée comme moyen d'émancipation sociale. Parmi les personnes membres d'un ménage dont le chef a fait des études supérieures, une personne seulement sur seize est pauvre. L'on peut conclure que un enfant a moins de chance d'être instruit quand il est

issu d'une famille pauvre. Par contre, l'environnement familial le prédispose à être plus instruit si la contingence l'a fait naître dans une famille non-pauvre.

III-2-2 L'instruction, un moyen de lutte contre la pauvreté

Ceci dévoile l'importance du facteur éducatif dans la valorisation du capital humain et donc la lutte contre la pauvreté. On peut alors légitimement penser que relever le niveau de vie des populations à travers leur pouvoir d'achat revient à relever indirectement le niveau d'alphabétisation et celui de la scolarisation et réciproquement. Bien plus, lorsque le niveau d'instruction croît, ce n'est pas seulement le taux de pauvreté qui décroît, mais aussi la proportion des individus présentant un niveau intermédiaire. Aussi, le niveau d'instruction n'affecte-t-il pas seulement la situation de l'individu par rapport à une ligne de pauvreté, mais, détermine sa distance par rapport à cette ligne.

Ainsi, le niveau moyen d'éducation augmente avec le niveau d'instruction étant donné qu'il y a une corrélation entre l'instruction et le niveau de vie comme le montrent si bien les chiffres des enquêtes citées plus haut. Les données du tableau ci-après permettent justement de mieux apprécier cette corrélation.

NIVEAU MOYEN D'INSTRUCTION SELON LA REGION, PAR MILIEU ET NIVEAU DE VIE EN 2002

Région	Urbain			Rural			Total		
	Revenu bas	Revenu élevé	Total	Revenu bas	Revenu élevé	Total	Revenu bas	Revenu élevé	Total
Douala	4,8	6,5	6,3	-	-	-	48	6,5	6,3
Yaoundé	5,0	6,9	6,6	-	-	-	5,0	6,9	6,6
Adamaoua	1,3	3,9	2,9	0,9	1,6	1,2	1,0	2,5	1,7
Centre	4,6	5,8	5,7	3,2	4,0	3,6	3,3	4,3	3,8
Est	3,0	5,2	4,9	1,9	3,1	2,5	1,9	3,5	2,8
Extrême-Nord	1,2	2,4	2,0	0,8	0,9	0,9	0,9	1,1	1,0
Littoral	3,9	5,6	5,3	3,4	4,3	3,9	3,5	5,0	4,5
Nord	1,6	3,7	3,0	0,8	1,0	0,9	0,9	1,9	1,4
Nord-ouest	4,5	6,0	5,8	2,6	3,8	3,1	2,7	4,6	3,7
Ouest	4,0	6,0	5,4	2,7	3,7	3,3	3,0	4,4	3,8
Sud	4,7	6,2	5,8	3,4	4,9	4,4	3,5	5,1	4,6
Sud-ouest	5,4	6,3	6,2	3,6	5,1	4,4	3,8	5,6	4,9
Ensemble	3,7	6,1	5,6	2,1	3,1	2,6	2,3	4,5	3,7

Source: ECAM II, INS.

- Tel niveau d'instruction, telle catégorie

A travers les différentes régions, les niveaux moyens d'instruction permettent de distinguer trois principales catégories : la première est constituée des 3 provinces septentrionales où cette moyenne reste en dessous de 2. Cette partie du pays accuse visiblement un retard sérieux en matière de niveau d'instruction par rapport au reste du pays. A cet extrême, s'oppose diamétralement Douala et Yaoundé où ces moyennes sont les plus fortes et situées au-dessus de 6. La catégorie intermédiaire, elle, est constituée des autres régions du pays où le niveau d'instruction peut être considéré comme modeste avec des moyennes dépassant 3,7 ; ce qui représente à peine le cours élémentaire deuxième année, mais n'atteignent pas 5, c'est-à-dire, le cours moyen première année.

Entre les 2 dernières catégories se trouve l'Est qui, malgré son démarquage par rapport au retard observable au grand nord, a un taux encore très insuffisant pour se situer dans la moyenne nationale. Autrement dit, au Cameroun depuis 1982, « Si, globalement, le taux de scolarisation progresse, cette progression profite davantage aux milieux socialement et culturellement favorisés. » (Giacobbi et Roux, 1990 : 78), comme auraient pu le constater Michèle Giacobbi et Jean Pierre Roux. Par ailleurs et au regard des milieux de résidence, le dénivellement est flagrant entre le milieu urbain très favorisé et le milieu rural. Aussi, à l'intérieur des milieux, les régions gardent-elles les physionomies relatives. Dans tous les cas, plus il y a de lettrés dans une famille, plus grandes sont les chances pour que la fille qui y voit le jour fasse des études.

III-2-3 Le groupe socio-économique du chef de ménage comme facteur déterminant le niveau d'instruction

La constitution des Groupes Socio-Economiques (GSE) prend généralement en compte aussi bien les caractéristiques de l'activité (type, secteur), que la position de l'individu dans cette activité (catégorie socio-professionnelle, statut de l'emploi.) Eu égard à ce qui précède, les différents Groupes Socio-Economiques sont : les cadres et patrons du service public, les salariés du public, les cadres et patrons du privé formel, les autres salariés du privé formel, les exploitants agricoles, les dépendants agricoles informels, les patrons de l'informel non-agricole, les travailleurs pour compte propre de l'informel non-agricole et les salariés de l'informel non-agricole. Le tableau ci-après permet de mieux apprécier les relations entre le niveau moyen d'instruction et le Groupe Socio-Economique

du chef de ménage, par milieu de résidence et par sexe des individus. Les données utilisées ici proviennent essentiellement de *Deuxième enquête camerounaise auprès des ménages. Pauvreté et éducation au Cameroun en 2001*, rapport publié par l'Institut national de la statistique. (Institut national de la statistique, 2002 :20)

NIVEAU MOYEN D'EDUCATION SELON LES GROUPES SOCIO-ECONOMIQUES DU CHEF DE MENAGE, PAR MILIEU DE RESIDENCE ET SEXE DES INDIVIDUS

GSE	Urbain			Rural			Total		
	Masculin	Féminin	Total	Masculin	Féminin	Total	Masculin	Féminin	Total
Cadres et patrons du formel	10,9	9,9	10,6	8,7	7,6	8,5	10,1	9,3	9,9
Salariés du formel	7,9	8,9	8,2	6,5	7,1	6,6	7,4	8,3	7,6
Travailleurs agricoles	4,2	3,5	3,8	2,8	1,9	2,3	2,9	2,0	2,4
Travailleurs de l'informel	6,0	5,1	5,6	4,0	2,9	3,5	5,3	4,2	4,7
Inactifs /invalides	5,0	3,3	3,7	2,2	1,6	1,7	3,4	2,3	2,6
Ensemble	7,0	5,9	6,4	3,7	2,5	3,1	5,0	3,7	4,3

ECAM II, INS

Ces observables permettent de constater qu'à l'intérieur du même milieu, les hommes ont un avantage sur les femmes dans l'ensemble, tout milieu de résidence confondu. Bien plus, il est intéressant de signaler que les salariés de sexe féminin ont pourtant un meilleur niveau d'instruction par rapport aux hommes. Cette situation peut témoigner de la difficulté incontestable pour les femmes à accéder à des postes de responsabilité, même quand la base intellectuelle est tangible ; ceci d'autant plus que certains critiques sexistes affirment que diplôme ne rime pas avec compétence et efficacité chez la femme. On peut lire avec intérêt l'article de Sylvestre Tetchiada « Les femmes entre la marginalisation et la volonté d'auto-promotion » (<http://www.ipsnews.net/fr/interna.asp?idnews=1869>) sur le sujet.

Outre ces constats liés au genre, on peut noter que les cadres et salariés se démarquent par des niveaux de connaissances élevés : si ces niveaux sont comparables chez les salariés du public et du privé, avec un léger avantage au public, l'écart devient important quand l'on confronte le niveau des cadres et

patrons du public à celui de leurs homologues du privé. Ce fossé pourrait se justifier par les disparités des méthodes et procédures de recrutement, de promotion et de recyclages en vigueur dans ces deux secteurs socio-professionnels. Les critères et méthodes de recrutement sont réputés objectifs au privé tandis qu'au public, ils sont plus « souples »... Du reste, les groupes socio-économiques liés à l'agriculture auxquels on ajouterait les inactifs, présentent des niveaux d'éducation bas.

III-2-3 Niveau d'instruction des individus selon le sexe

Selon le niveau de vie, il existe des écarts de représentativité des deux sexes pour chaque niveau d'instruction comme l'attestent les données de la même enquête nationale, écarts qui ne sont pas nécessairement les mêmes pour tous les sexes.

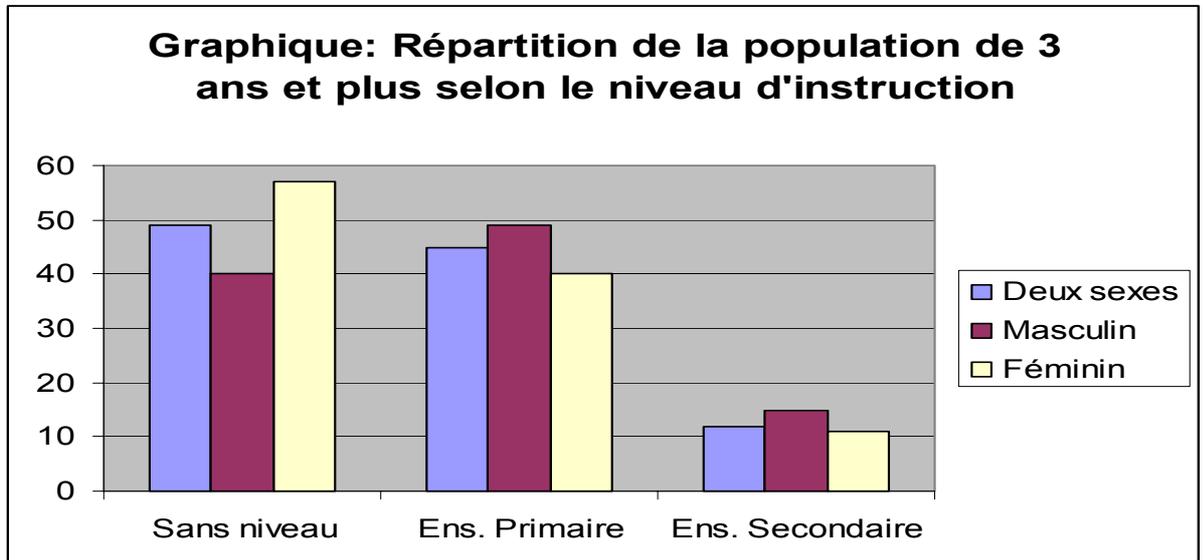
NIVEAU D'INSTRUCTION DES INDIVIDUS SELON LE NIVEAU DE VIE ET LE SEXE (%) EN 2002

Niveau d'instruction	Population à revenu bas				Population à revenu élevé				Ensemble			
	M	F	Ens.	diff. H/F	M.	F	Ens.	diff. H/F	M.	F	Ens.	Diff. H/F
Sans niveau	27,9	46,8	38,1	-18,9*	15,4	29,6	22,8	-14,1*	19,7	35,8	28,2	-16,1*
Primaire	44,4	36,7	40,2	7,6*	29,6	29,2	29,4	0,4*	34,7	31,9	33,2	27*
Secondaire	26,6	16,4	21,1	10,2*	45,3	37,4	41,2	7,9*	38,9	29,8	34,1	9,1*
Secondaire général	21,7	13,2	17,1	8,5*	33,9	29,1	31,4	4,8*	29,7	23,3	26,4	6,4*
1 ^{er} Cycle	17,3	11,2	14,0	6,0*	20,6	20,1	20,3	0,6*	19,5	16,9	18,1	2,6*
2 ^e Cycle	4,4	1,9	3,1	2,5*	13,3	9,0	11,1	4,2*	10,2	6,5	8,3	3,8*
Secondaire technique	4,9	3,2	4,0	1,6*	11,4	8,3	9,8	3,1*	9,2	6,5	7,8	2,7*
1 ^{er} Cycle	4,0	2,9	3,4	1,1*	7,4	5,8	6,6	1,6*	6,2	4,8	5,4	1,5*
2 ^e Cycle	0,9	0,4	0,6	0,6*	4,1	2,5	3,3	1,6*	3,0	1,7	2,3	1,3*

H : Hommes ; F : Femmes ; Ens. Ensemble ; Diff. Différentiel

*Différence significative au seuil de 5% ; Sources ECAM II, INS

Pour la dernière cellule à gauche par exemple, lire : 0,9% d'adultes pauvres de sexe masculin ont le niveau d'instruction du secondaire. Le graphique ci-après, quant à lui, complète le tableau en montrant la répartition de la population de 3 ans et plus selon le niveau d'instruction.



Source : MINEDUC/DPRD/SDP

Au total, le niveau d'instruction dominant chez les hommes est le primaire au sein de la population pauvre. Nos données corroborent d'ailleurs celles des enquêteurs de *ECAM II* dont les résultats sont publiés sous le titre, *Pauvreté et genre au Cameroun, Deuxième enquête camerounaise auprès des ménages* (Institut national de la statistique, 2002 :14-15). Dans cette catégorie, les femmes sont surtout sans niveau d'instruction. Les proportions d'individus de chacun des deux sexes dans les différents niveaux d'instruction ne sont pas les mêmes. La proportion des femmes à revenu bas ayant un niveau primaire est de 37% alors que celles des hommes du même niveau est de 44%. Au sein de la population à revenu élevé, le niveau d'instruction dominant chez les hommes et chez les femmes est le secondaire. Ici encore, la représentativité relative des deux sexes dans les différents niveaux d'instruction n'est pas équitable. Ainsi, pour le secondaire, la Deuxième enquête camerounaise auprès des ménages par exemple, révèle que 45% des hommes ont ce niveau d'instruction contre 37% de femmes.

Les écarts importants observés chez les populations à revenu bas et élevé entre les proportions d'hommes et de femmes ayant le niveau secondaire, sont plus prononcés dans l'enseignement général. Dans l'enseignement technique par

contre, ces écarts, bien que significatifs, sont relativement faibles. L'on pourra, au regard de tout ce qui précède, déduire que le faible enrôlement des jeunes Camerounais et plus particulièrement des adolescentes à l'école compte tenu des données ci-dessus, tout en s'expliquant par multiples facteurs, a comme conséquence majeure la déperdition scolaire. Et quand on sait que la fille, en général, est la première à se sacrifier pour la famille et à être sacrifiée par la famille, on comprend pourquoi elle est moins présente à l'école.

En effet, les spécialistes des sciences sociales reconnaissent cette restriction comme « rôle assigné » au statut de la femme dans la société. Michèle Giacobbi et Jean Pierre Roux entendent par « rôle assigné » celui auquel l'individu n'échappe pas, au moins pendant une partie de son existence. Par exemple on naît fils de paysan. Neuf paysans sur dix sont fils de paysans. (Giacobbi et Roux, 1990 :40) Bien plus,

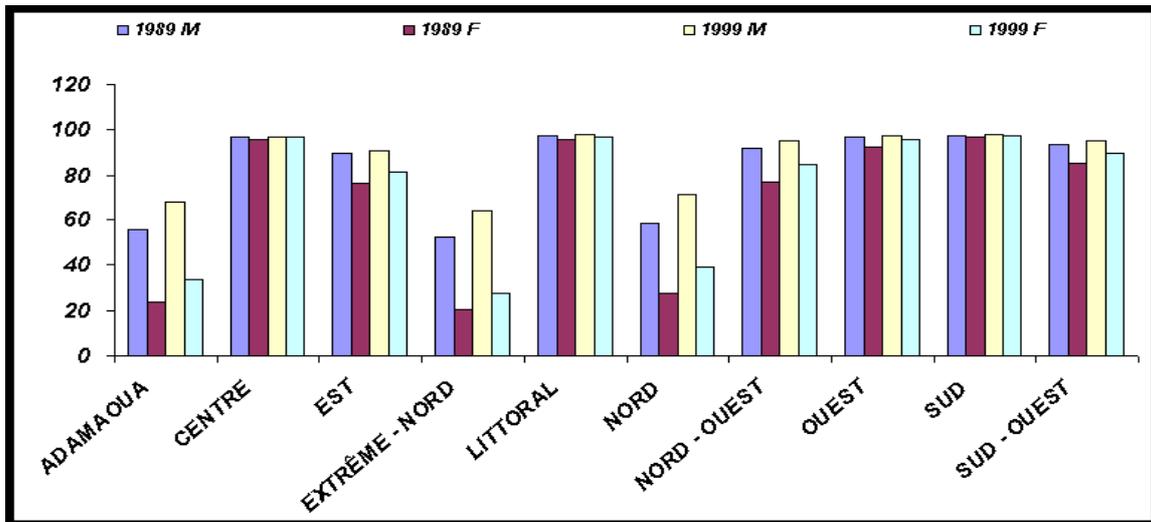
Ce qui est règle dans les occasions extraordinaires et qui vaut toujours, dans les limites du possible, pour les hommes, dont on remplit l'assiette deux fois, privilège qui marque l'accès du garçon au statut d'homme, a souvent pour contrepartie, dans les occasions ordinaires, les restrictions que s'imposent le plus souvent les femmes, en prenant une part pour deux, ou en mangeant les restes de la veille ; l'accès des jeunes filles au statut de femme se marquant au fait qu'elle commence à se priver. Il fait partie du statut d'homme de manger et de bien manger (et aussi de bien boire).(Giacobbi et Roux, 1990 : 43)

IV- La déperdition scolaire

IV-1 Situation nationale

A partir des différentes données sur la population scolarisée examinée, le taux général de déperdition scolaire tourne autour de 27% au cycle primaire dont 46,3% de garçons et 56,7% de filles. Ce taux s'élève à 64,4% au cycle secondaire dont 39,9% de garçons et 60,1% de filles. Moins de la moitié des effectifs scolarisables fréquentent ainsi régulièrement un établissement secondaire formel. Cependant, qu'il s'agisse du primaire ou du secondaire, la déperdition scolaire frappe davantage les filles que les garçons et va croissant du premier au second cycles comme constaté plus haut. Elle est plus criante encore dans les trois provinces septentrionales du pays où les taux d'analphabétisme les plus élevés sont enregistrés.

EVOLUTION DES TAUX D'ALPHABETISATION PAR SEXE ET PAR PROVINCE (POPULATION 15 – 24 ANS)



Concrètement, dans l'Extrême-Nord par exemple, sur 100 filles âgées de 15 à 24 ans, 72,49 ne vont pas à l'école, tandis que, pour 100 garçons, 36,25 « seulement » restent à la maison ou vaquent à des occupations agropastorales ou même sont dans la rue. Le Nord et l'Adamaoua ont respectivement 66,69% et 61,14% pour les filles contre 32,42% et 28,92%, pour les garçons. Or, la moyenne nationale des filles est de 46,97% contre 27,50% pour les garçons comme le montre les chiffres de *Rapport Bilan de la décennie de l'Education Pour Tous*, (p. 53). Ainsi qu'on peut le constater dans toutes les statistiques, ce phénomène s'est accentuée au cours de la décennie 1989-1999 comme le représente le graphique et peut se justifier par des facteurs historiques, économiques, socioculturels et religieux.

IV-2 Les raisons de la non scolarisation et/ou de la déscolarisation

IV-2-14 Les facteurs historiques

Sur le plan historique, le grand nord, ainsi qu'on l'a vu plus haut, a été atteint tardivement par l'enseignement formel qui a évolué du sud vers le nord, la colonisation du pays ayant commencé par la côte. Par ailleurs, les missions chrétiennes qui ont pris au sud Cameroun la plus grande part dans la scolarisation se sont confrontées dans cette partie du pays à un rival majeur, l'Islam qui prédominait dans la zone depuis le XIX^e siècle.

Par conséquent, ces missions chrétiennes qui ont œuvré énormément dans le processus de scolarisation des jeunes camerounais des deux sexes ailleurs dans le pays, n'ont joué qu'un rôle marginal ici. Plus précisément, le véritable démarrage de l'enseignement primaire dans cette région se situe après la deuxième guerre mondiale et son essor seulement à partir de 1950 alors que les effectifs du primaire ont cru dans le Sud du pays depuis les années 30. L'enseignement secondaire général, quant à lui, a commencé seulement en 1948 avec l'ouverture à Garoua d'un cours complémentaire transformé en collège moderne en 1953. L'enseignement technique, introduit après 1960, n'a vu ses effectifs prendre un essor significatif qu'à partir de 1990, décennie qui correspond avec la plus grave crise économique qu'a jamais connue le Cameroun.

IV-2-2 Les facteurs économiques

La régression économique, sensible depuis le début des années 90 et consécutive à la crise économique que connaît le Cameroun depuis la fin des années 80, a réduit la majorité des familles à une précarité financière sans précédent. La pauvreté déjà si dramatique a conduit à une plus grande misère avec la dévaluation de 50% du franc CFA en 1994 et a généré la paupérisation. En effet, dans les campagnes, les prix des cultures de rente (cacao, café, coton, etc.) ont chuté de plus de la moitié tandis que les prix des intrants agricoles et des produits de première nécessité ont été, du jour au lendemain multipliés par deux ou trois. L'inflation a ainsi battu des records dans le pays, comme dans l'ensemble de la zone CFA.

Les fonctionnaires et autres agents de l'Etat ont connu une baisse salariale de l'ordre de 70% en moyenne tandis que les salariés du privé sont mis en masse en chômage après la fermeture de nombreuses usines et entreprises. Les premières victimes de cette conjoncture ont été les enfants et « en priorité » les filles qui ont vu leur droit à l'éducation bafoué. Or, au Cameroun, la moyenne est de 6 personnes par famille. Cette moyenne, il importe de le souligner, est relativement plus élevée en zones rurales où l'on peut compter plus de 10 enfants dans une famille. Le bien être (droit à l'alimentation, à la santé, à l'éducation, au logement) des jeunes de deux sexes ne peut par conséquent être assuré ni convenablement, ni entièrement et encore moins équitablement.

Etant donné que les caisses de l'Etat sont vides, il revient désormais aux parents pourtant de plus en plus pauvres, devant la demande sans cesse croissante de la population scolarisable, de construire et d'équiper les établissements

scolaires sous peine de voir leur progéniture parcourir des dizaines de kilomètres pour atteindre une école. C'est ainsi que l'enseignement de base, déclaré gratuit par les autorités, s'est vu frappé par des coûts directs de scolarité élevés. Les frais des Associations de Parents d'Elèves (APE) qui ne sont pourtant pas officiellement obligatoires, au regard de la loi sur les associations de 1990, mais qui conditionnent l'inscription de tout élève dans une école, varient de 2000 F à plus de 20 000 F, selon les établissements.

Un peu partout et dans presque toutes les catégories socioprofessionnelles, cette situation oblige le parent à choisir 3 ou 4 élus au plus parmi les 6 ou 10 que constitue sa progéniture et leur permettre de bénéficier des bienfaits de l'école. Il va sans dire que la fille est rarement prioritaire comme l'attestent les chiffres des tableaux et graphiques précédents. Cette autre forme d'abandon ou d'exclusion involontaire en rajoute au nombre d'enfants des deux sexes et surtout du sexe féminin après le cycle primaire « préfèrent » s'investir dans la vie active. Nous venons de le voir, 46,97% de filles contre 27,50% de garçons âgés de 15 à 24 ans ne vont pas à l'école.

IV-2-3 Les raisons socioculturelles

La raison qui émerge des enquêtes conduites dans les zones rurales surtout est l'éloignement des infrastructures scolaires. En effet, le manque d'enseignants dû au repli graduel des enseignants des régions les plus éloignées vers les grandes villes, a entraîné, comme on l'a signalé, la fermeture de nombreuses écoles rurales. En zone urbaine par contre, les personnes interrogées donnent comme raison de leur non fréquentation l'exercice d'un emploi. Ici, il est plus aisé pour eux de trouver, comme alternative à l'école, des structures nécessaires aux apprentissages divers. Pour la plupart des jeunes, la solution pour l'épanouissement social semble d'autant loin d'être l'école que, pour certaines couches de la population, il semble exister des issues meilleures parmi lesquelles, l'agriculture de subsistance, le petit commerce et surtout le mariage précoce, toutes activités qui paraissent, aux yeux d'une certaine tradition culturelle ou religieuse, seoir plus et « mieux » à la jeune fille qu'au jeune garçon...

IV-2-4 Les facteurs religieux

La plupart des familles, surtout musulmanes, continuent à voir en la femme un être de seconde zone, donc un être au foyer. Obéissant aux principes traditionnels et coraniques, la femme est généralement exclue de tout processus

d'autonomisation dont participe l'école. Elle n'existe que par rapport à l'homme. Dans certaines régions de la partie septentrionale du pays, certaines femmes ignorent aujourd'hui encore l'existence et de fait, l'importance d'une pièce d'identité personnelle. A la veille des élections présidentielles de 2004, on a pu dénombrer parfois plus de 80% de femmes dans certains villages du grand nord qui n'ont pas cette pièce officielle. Elles sont, à l'opposé de leur congénère qui peuvent parfois s'offrir le « luxe » d'aller à l'école, exploitées intensément dans les travaux agropastoraux et ménagers. Tenant compte de tous ces facteurs, le tableau ci-dessous présente la répartition de la population non scolarisée selon les principales raisons de non fréquentation par région, par milieu et par sexe.

REPARTITION DE LA POPULATION NON-SCOLARISEE SELON LES PRINCIPALES RAISONS DE NON-FREQUENTATION, PAR MILIEU ET PAR REGION EN 2002

Régions		Coût trop élevé	Emploi Apprentissage	Echec scolaire	Maladie handicap	Mariage/ grossesse	Eloignement	Trop jeune	Total
Pauvres	Yaoundé	36	29	15	3	16	1	2	100
	Douala	52	17	14	3	10	2	2	100
	Rural/forêt	35	14	10	3	22	7	9	100
	Rural/hauts plateaux	54	11	7	5	13	2	8	100
	Rural /savane	19	5	10	4	9	30	23	100
	Autre Sud urbain	44	19	9	5	16	2	6	100
	Nord urbain	42	12	8	4	12	9	15	100
	Total	40	11	9	4	14	10	11	100
Non-pauvres	Yaoundé	29	41	10	4	16	1	1	100
	Douala	32	35	12	3	17	1	1	100
	Rural forêt	33	22	9	4	22	6	5	100
	Rural hauts plateaux	47	20	7	3	16	3	4	100
	Rural savane	18	9	7	3	14	31	17	100
	Autre Sud urbain	33	34	10	3	17	1	2	100
	Nord urbain	26	24	10	3	19	9	10	100
	Total	34	27	9	3	17	6	5	100
Ensemble		36	21	9	3	16	7	7	100

Sources : ECAM II, INS, novembre 2002

Conclusion

Depuis 20 ans au Cameroun, le taux national de scolarisation aura connu une évolution, certes en dents de scie, grâce à l'action conjuguée de tous les pouvoirs publics qui ont adopté et ratifié la Charte Africaine et la convention relative aux droits de l'enfant. Cependant cette augmentation des effectifs scolaires ne semble pas avoir été observée partout dans le pays, ni avoir été de la même ampleur dans les différentes régions du Cameroun et dans les mêmes proportions chez les deux sexes. En effet, alors que la situation s'est presque stabilisée à Yaoundé et Douala, régions les plus scolarisées depuis ces cinq dernières années, on note une amélioration (sensible) du taux de scolarisation dans presque toutes les autres zones du pays. L'exception, toutefois, concerne la zone de savane où la situation semble s'être plutôt détériorée au cours de cette période, le taux de scolarisation y étant passé de 37% en 1996 à 24% en 2001.

L'amélioration de la scolarisation formelle cache, il convient de le relever, des disparités qui existent encore entre les sexes, selon la région, le milieu de résidence et le niveau de vie. Près de 8 garçons sur 10, contre 6 filles sur 10 sont scolarisés. Alors que la scolarisation est quasi totale à Douala et Yaoundé, les provinces septentrionales, dans l'ordre l'Extrême Nord, le Nord et l'Adamaoua sont les régions qui affichent les taux de scolarisation les plus bas du Cameroun. En outre, les citadins sont en général, plus scolarisés et donc plus instruits que les ruraux : 9 personnes sur 10 contre 6 seulement sur 10 dans ces deux groupes respectifs sont instruits. Cette différence, nous l'avons démontré, est imputable aux différences d'accessibilité aux services éducatifs et à l'environnement plus ou moins favorable à l'utilisation courante du Français ou de l'Anglais comme langues de communication.

-Niveau d'instruction, marque du taux de pauvreté

D'une manière générale, l'analyse aura permis de comprendre que le niveau d'instruction est tributaire du taux de pauvreté. Ainsi, les enfants résidant dans les régions économiquement périphériques ont moins de chance d'être scolarisés. Un enfant en âge scolaire résidant dans une des provinces de septentrion a un peu plus de deux fois moins de chance d'être scolarisé que son concitoyen résidant à Yaoundé ou à Bafoussam. En outre, les parents vivants dans ces régions « enclavées », cernent toujours mal l'importance de l'éducation formelle dans l'épanouissement et le bien-être futur de leurs enfants, surtout ceux de sexe féminin. Ainsi, le système le plus puissant qui écarte les enfants de la scolarisation reste l'habitus. Produit de l'intériorisation des conditions objectives, il provoque une auto élimination des catégories défavorisées,

d'une part, la population constituée de pauvres, et d'autre part la jeune Camerounaise. Cette situation rappelle la remarque de Patrick Bonnewitz pour qui :

Les individus apprennent à anticiper leur avenir, conformément à leur expérience du présent, et donc, à ne pas désirer ce qui, dans leur groupe, apparaît comme éminemment peu probable. Ainsi, la conviction que l'école peut constituer un moyen de maîtriser sa trajectoire sociale sera plus répandue chez ceux qui ont une chance raisonnable d'y réussir. Les classes populaires se montrent moins disposées à fonder leur espoir d'accession sur l'école, et leurs enfants seront décrits comme « moins peu motivés. (Bonnewitz, 1997 : 97)

Par ailleurs, les résultats de l'enquête concordent avec la théorie de l'ascenseur social qui soutient que le niveau d'instruction et la qualification d'un individu sont corrélés à ceux des parents. Ainsi, les enfants vivants dans les ménages dont le chef est sans niveau d'instruction ont plus de trois fois moins de chance d'aller à l'école que leurs concitoyens habitant les ménages dont le chef a un niveau d'enseignement supérieur. Bourdon souligne à juste titre cette dimension de l'école comme instance de promotion sociale inégalitaire lorsqu'il déclare :

Autrefois, [...] le niveau scolaire avait une fonction de conformation du statut social d'origine. Aujourd'hui, bien que le niveau scolaire soit, en moyenne, étroitement lié au statut social d'origine, il est devenu un des mécanismes essentiels de détermination du statut de destination. (Cité par Giacobbi et Roux, 1990 : 78)

Et quand on sait que, sur le plan national, le taux de scolarisation est relativement plus élevé chez les garçons que chez les filles. Nous l'avons vu, 43,3% de filles seulement contre 53,7% de garçons fréquentent un établissement scolaire. On peut déduire combien les chances d'accessibilité de celles-ci aux droits garantissant leur épanouissement dont les droits à l'éducation sont nettement réduites.

C'est dire que les progrès enregistrés en matière d'accès aux services éducatifs restent modulés d'une part par des facteurs environnementaux (région, milieu de résidence du ménage), et d'autre part par des caractéristiques individuelles en l'occurrence le niveau de vie des familles et surtout le sexe de l'individu, les populations à revenu bas, d'une part, et les filles d'autre part, étant défavorisés. Ces facteurs réunis justifient pourquoi la déperdition scolaire surtout celle des filles persiste dans les milieux ruraux et les zones défavorisées et tend à être consolidée. Or, au niveau individuel, la scolarisation reste un sésame efficace dans la création artistique qu'il

s'agisse des écrivains, des critiques, des concepteurs de méthodes, etc., domaines où la consécration de l'individu est la marque évidente de son capital social. Dans cette optique, nous envisageons d'approcher de près la place effective de la femme, comparativement à celle de l'homme en tant que auteur de méthodes et textes supports à l'enseignement/apprentissage du français et de l'anglais.

CHAPITRE III

**« La force qui agit à travers les mots se trouve dans les paroles
mais aussi à travers les porte-parole représentatifs d'un groupe »**

Mignan (2002 : 1)

CHAPITRE III : LE SUJET AUTEUR DES TEXTES DE FORMATION

INTRODUCTION

Langage et pouvoir

Dans un entretien accordé à Didier Eribon et publié dans le Journal « Libération » du 19 octobre 1982, Pierre Bourdieu montrait comment tous les rapports de communication sont des rapports de pouvoir. En effet, dit-il,

les mots exercent un pouvoir typiquement magique : ils font croire, ils font agir[...] Le pouvoir des mots ne s'exerce que sur ceux qui ont été disposés à les entendre et à les écouter, bref à les croire. C'est la prime éducation au sens large qui dépose en chacun les ressorts que les mots (...) pourront un jour déclencher. Le principe du pouvoir des mots réside dans la complicité qui s'établit, au travers des mots, entre un corps social incarné dans un corps biologique, celui du porte-parole, et des corps biologiques socialement façonnés à reconnaître ses ordres, mais aussi ses exhortations, ses insinuations ou ses injonctions, qui sont les « sujets parlés », les fidèles, les croyants. (<http://adonnart.free.fr/doc/parler.htm>: 2)

L'auteur de « Ce que parler veut dire » met ainsi en exergue, la force agissante et même créatrice du verbe. Ce sont les mots qui contribuent à faire le monde social. En politique par exemple, le travail est, pour l'essentiel, un travail sur les mots. L'on peut se référer aux innombrables circonlocutions, périphrases ou euphémismes qui ont été inventés, tout au long de la guerre d'Algérie, dans le souci d'éviter d'accorder la reconnaissance qui est impliquée dans le fait d'appeler les choses par leur nom au lieu de les dénier par l'euphémisme(Nielberg, 2001 : 2). En politique, renchérit Bourdieu, « rien n'est plus réaliste que la querelle des mots. Mettre un mot pour un autre, c'est changer la vision du monde social, et par là, contribuer à la transformer » (cité par Mignan, 2002 : 1)

Les échanges linguistiques sont donc susceptibles d'exprimer de multiples manières les relations de pouvoir. Les discours ne sont pas seulement destinés à être compris, déchiffrés, ce sont aussi des signes d'autorité destinés à être crus et obéis. De ce fait, la langue renvoie une certaine image, non seulement de la société, mais aussi des rapports de force qui la régissent : celui qui y détient la parole, donc le pouvoir, dispose d'un registre de mépris ou de louanges plus ou moins étendu vis à vis du second. En réalité, le détenteur du Verbe possède le privilège de définir et de classer et, ainsi que le remarque Rolland Jaccard au chapitre « Langage et pouvoir: étiquetage psychiatrique et invalidation sociale » de son ouvrage *La Folie*, l'ascendant qu'il exerce par la parole est une reconduction « civilisée » (Jacquard, 1979 :35) de la contrainte physique. A cet effet, le psychiatre américain fait ce constat fort pertinent:

Manger ou être mangé, telle est la loi de la jungle. Définir ou être défini, telle est la loi de l'homme. [...] La lutte pour le Verbe est réellement une question de vie ou de mort. Une scène désormais classique de film western nous montre deux hommes luttant désespérément pour récupérer une arme tombée à terre. Celui qui l'atteint le premier tire et sauve sa peau ; l'autre au contraire se fait descendre et meurt. Dans la réalité, l'enjeu n'est plus une arme, mais une étiquette: celui qui réussit à la poser sort vainqueur de la bataille ; l'autre, étiqueté, est réduit au rôle de victime. (Jacquard, 1979 :35)

La maîtrise de la parole signifiante ou assertive est, à ce titre, un instrument d'oppression tout comme elle est l'instrument d'oppression de la classe dominante.

Le combat pour l'égalité des sexes

Mwata Ngalasso pense que les langues « sont des instruments de promotion économique et sociale » (Ngalasso, 1986 : 3), c'est reconnaître implicitement le rôle que joue l'institution scolaire dans le développement d'une nation dans la mesure où elle sert de cadre dans lequel s'administre l'héritage socioculturel. Ainsi, depuis la loi N°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun, l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en

compte des facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux .Il est donc question, dans le cadre scolaire, d'offrir aux apprenants et aux apprenantes, une formation dénuée de toute forme de discrimination.

C'est déjà dans ce combat que la constitution camerounaise (Constitution du 02 juin 1972) affirme dans son préambule son attachement aux libertés fondamentales. Elle proclame que l'être humain, sans distinction de sexe, possède des droits inaliénables et sacrés et affirme que « tous les hommes sont égaux en droits et en devoirs ». Qu'il s'agisse des constitutions des Etats modernes, des manifestes des partis politiques ou des associations ayant pour revendication l'émancipation de la femme, le projet de voir cette dernière « vivre pleinement sa condition d'être humain » (de Beauvoir, 1949 : 283) est placé au centre des préoccupations essentielles. L'intégration de la femme dans la dynamique sociale est ainsi investie par la plupart des instances de promotion de la femme parmi lesquelles l'institution scolaire.

L'école, lieu de promotion des stratégies sociales

L'école qui joue un rôle primordial dans les stratégies de production et même de reproduction sociale, devient, à travers la formation, le fondement de toute entreprise de sensibilisation. L'institution scolaire camerounaise qui, selon les sources gouvernementales « est le lieu où doit se réaliser la cohésion nationale » (Etats Généraux de l'Education, 1995 : 4) se veut une réalité dynamique en ce sens. En conséquence, elle qui prend officiellement les enfants en charge, sans discrimination de sexe, conformément aux textes en vigueur, dès l'âge de 4 ans, entend servir de locomotive à la société tout entière.

Recevoir ou délivrer une éducation, en règle générale, dit Bourdieu, c'est « acquérir ou octroyer des dispositions à reproduire spontanément dans et par ses pensées, ses paroles, ses actions les rapports sociaux existant au moment de l'apprentissage.» (Bourdieu, 1987 :156) Si l'Etat camerounais déclare que le secteur éducatif est «considéré comme une priorité et à l'avant-garde du développement de notre pays » (Cabinet Civil de la Présidence de la République, 1992 :187), la qualité de l'éducation que reçoit la jeunesse, devrait intégrer tous les paramètres, tous les aspects, tenir compte de toutes les composantes de la société parmi lesquelles la composante « genre », y compris dans la production effective des textes de formation.

Parlant du pouvoir des mots, Aline Mignan déclare : « La force qui agit à travers les mots se trouve dans les paroles mais aussi à travers les porte-parole représentatifs d'un groupe » (Mignan, 2002:1). L'analyse emprunte au concept de contexte de la pragmatique pour déterminer le pouvoir de la femme en tant auteur de textes de formation auxquels est exposée la jeune écolière dans un contexte de mixité où l'égalité de chance lui est accordée et reconnue au même titre que le garçon. Nous avons, en plus du concept de contexte, convoqué celui d'acte pour examiner, ainsi que nous l'avons annoncé pendant la présentation de ce chapitre à l'introduction du projet, les contenus des méthodes à la maternelle et au primaire. Les contenus des oeuvres intégrales mises au programme du secondaire seront analysés au chapitre V. La présente analyse va partir d'une présentation du système scolaire camerounais pour repérer les textes d'auteurs féminins, par rapport à l'ensemble des manuels inscrits au programme officiel de 1982 à 2002 dans les différents niveaux et types d'enseignement dans les deux langues officielles. Ces données permettront en outre de dégager les conditions de leur mise au programme.

I - Présentation du système scolaire camerounais

Situé à la charnière de l'Afrique de l'Ouest et de l'Afrique de l'Est, le Cameroun se trouve également aux confins de l'Afrique anglophone et de l'Afrique francophone. Ce territoire aura connu tour à tour l'occupation allemande de 1884 à 1918, le « mandat » et la « tutelle » britanniques et français de 1918 à 1961. Cette triple colonisation du Cameroun par des puissances européennes aura généré deux sous-systèmes scolaires: le système francophone et le système anglophone, dans les ex zones d'influence de la France et de la Grande Bretagne. Aux côtés du français et de l'anglais, les langues officielles, cohabitent plus de 238 unités langues (Dieu 1983 : 208) investies par les locuteurs qui comme moyen de communication de famille et d'identité, qui comme véhiculaire, etc.

I-1 Evolution de l'espace dans l'univers de formation

On sait que l'école coloniale a pour visée essentielle, selon le mot de Bernard Mouralis, la formation des élites indigènes qui devront être appelés à ternir un nombre de plus en plus grand d'emplois dans le commerce, l'industrie, l'administration, etc., pour le compte de la puissance coloniale. (Mouralis, 1984 : 73) Au lendemain de l'indépendance du territoire camerounais, les nouvelles autorités entreprennent, comme dans la plupart des pays africains des années 60, de « changer l'école pour changer la vie » dans la société nouvelle et de définir le profil conséquent du citoyen à former pour accélérer le développement du nouvel Etat et l'édification de la nation à venir. Ainsi, les ouvrages jadis au programme de l'école coloniale qui peignaient essentiellement l'univers occidental seront successivement remplacés par des textes d'auteurs d'abord africains et ensuite camerounais ayant pour finalité l'insertion de l'école de base dans le contexte africain et plus tard camerounais comme le témoignent la majorité des préfaces, à l'image de celle de *Afrique mon Afrique*: « Ainsi, tout en perfectionnant quotidiennement votre connaissance du français, vous aurez mille occasions de découvrir et de mieux aimer notre vieille terre d'Afrique. » (IPAM, 1973 : 3)

L'on va ainsi assister à une mutation des contenus des réalités européennes vers un enracinement dans le contexte africain. Seulement, le vecteur d'enseignement, la langue, reste celle des ex-colonisateurs qui demeure le seul véhicule institutionnel du savoir et du savoir-faire dont la communauté a besoin (il existe en effet au Cameroun, plus de 238 unités langues.) L'évolution qui se dégage ainsi du système scolaire en tant qu'espace de formation semble provoquer un écho conséquent sur la (les) finalité(s) ou produit(s) de l'école, les apprenant(e)s.

I-2 Evolution du profil de l'apprenant

I-2-1 L'école coloniale, au masculin

On l'aura compris: pendant la période coloniale, l'école, essentiellement confessionnelle, est destinée aux petits écoliers en nombre très réduit comme le montrent les travaux de l'auteur de *Littérature et développement* sur le sujet (Mouralis, 1984). En 1922 par exemple, il n'existe que 6 écoles primaires supérieures dans tout l'empire colonial français au sud du Sahara, tandis qu'en 1938, le nombre passait à 11 dont une ouverte en 1927 au Cameroun. Mais il faut sans doute rappeler que l'enseignement secondaire est totalement absent dans toute l'Afrique française au sud du Sahara, jusqu'à la fin du deuxième

conflit mondial. L'école est alors l'oeuvre des missionnaires qui, suivant le besoin pressant, doivent former les auxiliaires appelés à jouer le rôle de médiateurs entre eux et le reste de la population indigène. Ces apprenants, essentiellement des garçons, ont pour mission d'aider à transmettre et/ou à traduire la Parole ou le message biblique à la population en majorité analphabète. Autour des années 50 le nombre d'élèves s'accroît quand ils sont investis dans les différents secteurs de l'administration du pays aux mains de l'administration coloniale. En 1953, par exemple, quelque 34% des ressortissants du Cameroun français ont accès à l'école élémentaire

En même temps, l'on peut distinguer l'école laïque de l'école confessionnelle. Les hommes qui ont été les premiers associés à l'oeuvre coloniale ont par conséquent été les premiers à suivre « l'école des Blancs», au Cameroun, comme dans nombre de territoires sous domination coloniale. En 1979, c'est-à-dire deux décennies pratiquement après l'indépendance du pays, à peine 29% des élèves au niveau secondaire étaient des filles. Vingt ans plus tard, ce chiffre a augmenté de 12%. Dans le supérieur, cette évolution est plus lente : le pourcentage de femmes étant passé de seulement 8% en 1970 à 12% en 1990. Dans son rapport de 2000, le "Committee on the Elimination of Discrimination Against Women" écrit: "Despite the Government's efforts in the area of education, the Committee is concerned by the low rate of female literacy, the low rate of female enrolment in basic education and the high female drop-out rate". De même, le comité exprime son inquiétude face au nombre extrêmement bas de candidats femmes aux élections et dans des positions publiques élevées (www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/cedaw23/cameroon%20as%20adopted.) On peut également consulter avec intérêt « La figure de la femme nouvelle dans la littérature camerounaise contemporaine : *La tache de sang* et *Sous la cendre le feu* » de Claudia Martinek dans *Figures de l'histoire et imaginaire au Cameroun* de Pierre Fandio et Mongi Madini (Sous la direction de)

I-2-2 L'école mixte

Justifiant le retard accusé par les femmes africaines dans le domaine de l'écriture, Irène Assiba d'Almeida remarque: « En Afrique francophone, si les hommes ont commencé à écrire dans les années vingt, les femmes ne sont entrées sur la scène littéraire qu'une quarantaine d'années plus tard. Il faut attendre 1969 pour avoir *Rencontres Essentielles* de Thérèse Kuoh-Moukouri. » (Revue Notre Librairie 1994 : 49) La femme est donc, pendant longtemps, « restée au foyer. » Ce n'est que bien plus tard qu'elle échoue, comme par contingence, sur les bancs de l'école, aux côtés de son congénère. Cependant, depuis le début des années 80, sans doute à cause des changements intervenus à la tête de l'Etat camerounais, Ainsi que nous l'avons vu à l'introduction de ce travail, la politique dite du « Renouveau » de Paul Biya qui succède au président Ahmadou Ahidjo après la démission de ce dernier, inscrit l'émancipation intégrale de la femme parmi ses priorités. Les assises et discours des instances dirigeantes qui prônent toujours l'intégration nationale intègrent de plus en plus une action qui prend en compte l'apport de la composante femme. Cette nouvelle politique nationale est traduite entre autre, en 1985 par la création d'un Ministère des Affaires Sociales et de la Condition féminine.

Ainsi, plus que jamais, l'occasion est offerte à la Camerounaise de travailler effectivement à modifier les représentations que l'homme a (longtemps) eu d'elle et celle qu'elle a souvent d'elle-même pour penser à une appropriation du savoir à travers le verbe. Il est question d'utiliser ce moyen « pour tuer le vide du silence » comme l'affirme la Camerounaise Calixte Beyala (citée par Assiba d'almeida, 1994 :6). En même temps, l'Etat, plus que jamais, s'est donné pour mission d'oeuvrer à la promotion des populations cibles telles que les handicapés, la petite enfance, les mineurs inadaptés sociaux, les populations marginales, les personnes du troisième âge, la femme. C'est dire qu'un certain nombre de « discours » ont été tenus en faveur de la femme depuis 20 ans.

I-2-3 De la femme-objet à la femme objet du discours.

Les femmes représentent plus de 51% de la population camerounaise selon les données publiées dans *Demo 87. Deuxième recensement de la population et de l'habitat au Cameroun. Volume II. Résultats bruts. Tome I. République du Cameroun.* (FNUAP/Cameroun, 1992, *Demo 87*) Les actions entreprises au cours de la période de référence, 1982-2002, visent leur épanouissement, leur participation accrue au développement social. C'est non sans fierté que les objectifs essentiels sont repris dans *Des faits et des chiffres, le bilan de la décennie BIYA*, le livre bilan publié par les soins de la présidence de la République:

La sensibilisation, l'éducation et la formation des femmes dans les différents domaines de la vie nationale [...], la suppression de toute discrimination à l'égard de la femme, la promotion et l'application des mesures destinées à faire respecter les droits de la femme dans la société. (Cabinet Civil de la Présidence de la République, 1992 : 243)

Il convient d'ailleurs de relever qu'une enquête au Ministère de la Condition Féminine dont les conclusions se trouvent dans *Cameroun 1982-1992. Des faits et des chiffres. Le bilan de la Décennie Biya (1992)*, a révélé que des stratégies ont effectivement été mises en place et des actions concrètes entreprises pour permettre la réalisation effective desdits objectifs. Nous pouvons relever l'« initiation et exécution des programmes et projets pilotes sectoriels ou intégrés en vue de sensibiliser les institutions et d'éduquer les femmes intéressées sur les actions prioritaires à entreprendre pour combler les retards constatés et assurer l'intégration des femmes au développement. » (Cabinet Civil de la Présidence de la République, 1992 :244) En outre, le Ministère des Affaires Sociales et de la Condition Féminine et plus tard le Ministère de la Condition Féminine ont marqué une présence effective à tous les niveaux où se discutent, s'élaborent ou se décident les politiques, les orientations et actions de développement: commissions mixtes, comités de planification, séminaires, colloques, congrès, comices, etc. Toutes les actions, à plus ou moins long terme visent le principal effet qui concerne l'assistance, l'encadrement, la lutte contre les pratiques discriminatoires et la prise en compte de la composante « femme » à tous les niveaux de planification et de décision.

I-2-4 Les actions du gouvernement

Depuis deux décennies déjà, une lutte semble ainsi engagée par l'Etat contre les pratiques discriminatoires à l'endroit des femmes. Et ceci s'est traduit par des conseils juridiques donnés aux femmes, l'organisation de plusieurs symposiums, etc. à l'occasion de la journée Internationale de la Femme, la mise en forme et le suivi des projets de textes législatifs et réglementaires relatifs au respect effectif des droits de la femme. En 1988, en effet, le chef de l'Etat camerounais ratifie la Convention des Nations Unies sur l'élimination de toute forme de discrimination à l'égard du « sexe faible. » Cette action qui concerne tous les secteurs de la vie nationale retient comme bénéficiaires l'homme et la femme, en tant que couple indissociable. L'éducation en général ne semble pas avoir échappé à cette nouvelle dynamique.

I-2-5 Les Etats généraux de l'Education

Dès 1985, c'est à dire, trois ans seulement après l'avènement de l'actuel président de la République, Yaoundé a abrité les Etats Généraux de l'Education (au palais des congrès). Ce grand forum sur l'éducation au Cameroun a regroupé un parterre impressionnant de participants qui allaient des représentants des institutions étatiques aux représentants d'associations et d'organisations non gouvernementales en passant par les hauts responsables du Ministère de l'Education Nationale, les délégués et sous-délégués de ce département ministériel, les chefs d'établissements publics, les autorités religieuses, les représentants des partis politiques et autres journalistes. Bien entendu, les partenaires bilatéraux de l'éducation comme l'UNESCO furent conviés. Pendant 5 jours d'activités intenses, ainsi que le relève plus tard le *Rapport général des Etats généraux de l'Education*, les assises nationales ont fait le tour des questions relatives à « la formation d'un citoyen camerounais enraciné dans sa culture, mais ouvert au monde. » (Ministère de l'éducation nationale, 1995 : 86)

La commission chargée de la politique générale de l'éducation a diagnostiqué divers problèmes au sein du système éducatif, les uns liés à l'héritage colonial, les autres à la croissance rapide des effectifs scolaires, problèmes qui dans l'ensemble, s'appréhendent différemment selon qu'il s'agisse de l'enseignement général ou de l'enseignement technique et

professionnel. Ainsi, les différentes préoccupations ont porté sur les structures d'accueil, l'insuffisance aussi bien quantitative que qualitative du personnel enseignant, le budget de fonctionnement, les rendements, les équipements didactiques.

Cette commission qui s'est entourée d'hommes et de femmes « qui comptent» en matière d'éducation, le Ministre de l'éducation nationale en personne, deux secrétaires d'Etat à l'Education, le sous-délégué provincial de l'Education nationale pour le Littoral (Njoh Ruth alors) semble ainsi avoir, au terme des travaux, élucidé tous les problèmes que rencontre l'éducation des jeunes Camerounais. Mais, une analyse même brève des résolutions atteste que les récurrentes pratiques discriminatoires observées et ressenties en milieu scolaire par les filles ou à l'endroit des filles sont superbement ignorées. Pour nombre d'analystes cependant, « L'école camerounaise, en dépit du discours officiel, se révèle ainsi comme une institution partisane dans la mesure où elle reproduit les hiérarchies et les clivages sexuels. Le discours féminin y est davantage un discours sur que par la femme. L'éducation institutionnelle apparaît dès lors, pour la jeune fille autant que pour le jeune garçon, comme le catalyseur de la désadaptation et de la déréalisation sociales.» (Fandio, 2000 : 147) Bien plus, entre autres nouvelles missions assignées à l'école du XXIe siècle en cette fin du XXe siècle, la commission prescrit (est-ce vraiment un paradoxe ?):

- Au niveau interpersonnel, l'école doit promouvoir.
- **La défense du faible** (C'est nous qui soulignons)
- La paix et la concorde
- le savoir-vivre en société. (Ministère de l'éducation nationale, 1995 : 23)

Par ailleurs, la lecture du rapport dévoile que, sur le plan politique et civique, l'école est appelée à être « le lieu par excellence où doit se former et s'exercer l'unité nationale. » (Ministère de l'éducation nationale, 1995 : 23) Le lecteur curieux reste toutefois sur sa soif, pour dire le moins, face aux résolutions prises au niveau des partenaires du système éducatif pour promouvoir l'égalité effective des chances d'accès à l'éducation pour tous les sexes, une éducation qui vise l'épanouissement intégral de l'individu et sa participation au développement efficace de la société. Car comment expliquer que les « experts» nationaux et internationaux si unanimes dans leur souhait de voir l'éducation devenir « la priorité des priorités dans l'action de l'Etat»,

si incisifs au niveau des principes, conformes aux objectifs généraux, soient si discrets quant à la place effective de l'apprenante au sein de la machine éducative où elle est sans cesse confrontée à de multiples violences symboliques ou physiques, orchestrées à la fois par son congénère et les autres acteurs du système comme on le verra dans les exemples tirés des méthodes d'enseignement du français et de l'anglais, de la maternelle et du primaire dans ce même chapitre. L'on est tenté de penser, au regard du rapport général de ce forum national, que naître femme est une punition ou une malédiction ainsi que le dit Tapepoussière, la jeune héroïne de la romancière camerounaise, Calixte Beyala. Dans la course au savoir, à la parole, le « sexe faible » semble partir impotent sinon « mal parti » pour pasticher l'expression devenue célèbre de René Dumont.

Dans ce contexte où la femme paraît être l'objet de toutes les sollicitations, il devient plus intéressant encore d'examiner le poids effectif de la parole féminine dans cette « école nouvelle » en cours d'institution et qui semble intégrer, pour la première fois le facteur « genre » à ses préoccupations, tant il est vrai que, ainsi que le remarque fort opportunément la sociologie de l'éducation, « parmi les actions (pédagogiques) que subit un individu, les plus décisives sont les plus précoces, celles qu'il a subies au cours de son enfance. » (Bourdieu, 1987 :156) Mais auparavant, il est utile de présenter succinctement les manuels inscrits au système ou plutôt aux systèmes scolaires camerounais.

II Présentation des manuels inscrits aux programmes depuis 60

II-1 Un pays, deux systèmes scolaires

Le Cameroun, on le sait sans doute, a hérité du double système scolaire français et britannique. La maternelle comporte trois classes aussi bien dans le sous-système francophone que dans le sous-système anglophone : la petite, la moyenne et la grande sections. Par contre, le cycle primaire compte six classes dans le premier et sept classes dans le second sous-système. La disparité est tout aussi présente dans l'enseignement secondaire : sept classes pour chacun des sous-systèmes. Mais la structuration diffère en ce sens que le premier et le second cycles des francophones comptent quatre et trois classes respectivement, tandis que chez les anglophones, le premier cycle ou Secondary School compte cinq classes contre deux au second cycle ou High School. Notre travail exclut, comme on peut le comprendre aisément,

l'enseignement supérieur. Le français et l'anglais sont respectivement langue seconde et langue étrangère en zone francophone et anglophone, et vice versa. Il faut peut-être signaler que cette distinction, théoriquement précise, est loin d'être autre chose qu'une réalité administrative qui traduit plutôt mal la complexité des statuts des langues « officielles » au Cameroun.

Jusqu'à la fin des années 60, il n'était alors pas encore question d'enseigner/apprendre l'anglais ou le français comme langues étrangères dans les zones initialement sous influence respective de la France et de la Grande Bretagne. Encore que l'enseignement du français et de l'anglais (langues étrangères) reste presque une utopie surtout dans les écoles privées (laïques ou confessionnelles.) Au *Catholic Primary School* à Weh, arrondissement de Wum dans la province du Nord-Ouest en zone anglophone ou même à l'Ecole Saint-Albert le Grand de Bazou, département du Ndé dans la province de l'Ouest, en zone francophone, le français et l'anglais prévus respectivement comme langues étrangères ne sont guère enseignés, faute d'enseignant. L'Opération Bilinguisme initiée autour de la deuxième moitié des années 80 avec l'aide de la Mission Française de Coopération et d'Action Culturelle a permis la formation effective de quelques enseignants des deux langues officielles comme langue étrangère. Certaines écoles primaires publiques des deux provinces anglophones du pays ont ainsi, pendant cette période, reçu des enseignants formés dans ce cadre (langue étrangère). Mais, les enseignants impliqués qui ont passé parfois plus d'une année supplémentaire de formation, n'ont reçu aucun avantage spécifique lié à cette formation et se sont empressés de regagner l'administration ou leur statut de départ...

L'opération qui semble n'avoir pas survécu à l'Ajustement Structurel du FMI a vite tourné court. Aujourd'hui, comme au lendemain de l'indépendance et de la réunification des territoires, certains apprenant(e)s issus du cycle primaire ne rencontrent l'autre langue officielle que dans des circuits informels ou alors, pour ceux qui réussissent à accéder au collège, qu'à partir de la classe de 6e ou la Form I. C'est sans doute pour contraindre les responsables d'établissements à recruter des enseignants de l'autre langue officielle que le ministère en charge de l'Education, a introduit en 2003, le français et l'anglais comme matières obligatoires au First School Living Certificate et au Certificat d'Etude Primaire, C.E.P., diplômes nationaux, qui sanctionnent dans les deux sous-systèmes, la fin du cycle primaire. Ainsi que l'on peut l'imaginer, l'enseignement des deux langues semble d'emblée

échapper à toute discrimination, du moins dans leur conception initiale, c'est-à-dire au niveau des buts visés par la formation.

II-1-1 Les buts visés par l'enseignement des deux langues officielles

Les objectifs par niveaux d'enseignement de l'anglais et du français en zones anglophone et francophone, sont, pour l'essentiel, identiques tandis que le français et l'anglais en zones anglophone et francophone respectivement ont le statut de langue étrangère. Au terme du premier cycle par exemple, l'élève, entre autres performances, doit être capable de « saisir les significations les plus évidentes d'un texte, d'en percevoir les tonalités, de s'en inspirer pour une création personnelle. » (Ministère de l'éducation nationale, 1984 :15) L'enseignement classique de la langue au second cycle (seconde, première, terminale) et au High School (Lower Sixth, Upper Sixth) se double d'un zeste de littérature en vue de développer chez les apprenant(e)s « l'aptitude à la lecture à plusieurs niveaux et leur permettre de se situer par rapport à eux, de porter des jugements réfléchis, de choisir et aussi de construire leur culture. » (Ministère de l'éducation nationale, 1984 :37)

II-1-2 L'espace scolaire, un lieu de construction nationale

Le constat semble évident. La mixité édictée en milieu scolaire rime avec ces buts qui, visiblement, ne présentent aucun caractère discriminatoire. Un ensemble de mécanismes socioculturels paraît ainsi mis en place pour influencer, déterminer ou prédisposer considérablement l'Homme qui sortira de cet embryon qui prend vie et se développe en milieu scolaire. Le monde éducatif est appelé à réfléchir la donne sociale ambiante. En effet, par l'emploi d'une lexie, d'un genre de discours, un locuteur se situe déjà dans un espace discursif déterminé. En considérant l'ensemble des auteurs de manuels et méthodes inscrits au programme officiel d'enseignement/apprentissage des langues officielles depuis 1982 comme un univers discursif, l'on peut dire que dans cet espace, les voix sont en relation de concurrence au sens large et se délimitent réciproquement. C'est pourquoi, une vue des différents auteurs convoqués de 1982 à 2002 permet de déterminer la place et par conséquent la voix de la femme dans ce vaste champ discursif, « lieu de production discursive bien spécifiée » (Charaudeau et Maingueneau, 2002 :453). Bien plus, ce champ est, selon le credo des dirigeants politiques du Cameroun

depuis les indépendances, le lieu qui génère le discours de construction du pays, en tant que nation intégrée. (Ngoh, 1996 :282)

II-2 La femme, auteur de méthodes à la maternelle et au primaire

Avant et immédiatement après les années 60, les écoles maternelles sont quasi inexistantes. Par conséquent, il n'existe, logiquement, ni de texte de formation effectif, ni d'auteur de texte de formation pour ce cycle, pendant cette période. Par contre, les écoles primaires en zone francophone des années 70, utilisent comme méthodes de français, *Mamadou et Bineta* et *Livre de Lecture* (ouvrages respectifs de l'inspecteur français d'académie Davesne et son compatriote Gouin d'une part et des frères Macaire d'autre part ; tandis qu'en zone anglophone, c'est *Oxford Readers et Evans Primary English Course* des anglais D.H. Home et J. Gragg qui servent de support à l'enseignement de l'anglais.

A partir de 1970, l'Institut Pédagogique Africain et Malgache (IPAM) réalise *Afrique mon Afrique* qui succède à *Mamadou et Bineta*. Cette méthode est relayée quelques années plus tard par *Lectures et Expressions vivantes* d'un groupe d'enseignants camerounais. Les années 90 connaissent l'entrée en classe de *Mon Livre Unique de Français* de la Camerounaise Alvine Ekoto Ebolo et de *Livre de Lecture* de la collection « Champion », produit par un autre groupe d'enseignants camerounais. Quant aux textes d'anglais, l'évolution est presque identique. Vont se succéder aux programmes, après les anglais Home et Gragg, une équipe d'enseignants dont la Camerounaise Comfort Ashu avec *Cameroon Primary English* et Sandra Staler en collaboration avec « A Group of Cameroonians Teachers » avec *Password Mac Millan Primary English for Cameroon*. La liste n'est bien entendu pas exhaustive. Mais la femme reste encore bien loin de participer activement à cette production des textes.

TABLEAU STATISTIQUE DES AUTEURS DE MANUELS AU PROGRAMME DES ECOLES MATERNELLES ET PRIMAIRES PAR SEXE ET PAR LANGUE DE 1982
A 2002

Langues enseignées	Sexe des auteurs		Femmes et hommes*	Total	Rapport hommes/femmes
	Femmes	Hommes			
Anglais	0	6	2	8	0%
Français	1	3	5	9	11%
Total	1	9	7	17	5,88%

*Cette colonne sert uniquement à avoir une idée plus claire des chiffres finaux

II-2-1 Le poids de la femme auteur de texte pédagogique

Si parler c'est s'identifier, prendre position ou revendiquer d'une certaine manière son identité et assurer sa survie comme le pense Thomas Szasz (1976) alors la prise de pouvoir commence par la prise de parole. Or la langue se nourrit d'idéologies, en même tant qu'elle les véhicule et les entretient. Mikhaïl Bakhtine le souligne fort pertinemment en ces propos cités par l'auteur de *Les Mots et les femmes*

C'est le mot, signe idéologique par excellence qui reflète le plus finement les moindres variations sociales. Les conflits entre groupe dominant et groupe dominé se manifestent par des tensions dans l'usage linguistique. Les différents groupes en conflit dans la société tirent à eux la langue comme on tire la couverture à soi. (Yaguello, 1992 : 70)

Les hommes qui ont été les premiers à aller à « l'école des Blancs », ont été logiquement les premiers à avoir accès aux instances de décision dans la nouvelle société coloniale et post coloniale: en tant qu'administrateurs, ils ont pris les premiers le pouvoir par le Verbe. Et dans la logique de Bakhtine, ils sont, de manière consciente ou non, à l'origine du déséquilibre notoire observé dans la sélection des méthodes pédagogiques. Le tableau ci-dessus atteste comment la femme semble pratiquement la cinquième roue du carrosse des programmes, pour des raisons historiques objectives, avant les années 80. Mais, depuis lors, l'explication ne semble plus en mesure de faire le poids devant une observation attentive de la donne sociétale.

Au niveau des auteurs, en 1993 par exemple, sur une dizaine d'auteurs inscrits au programme de l'anglais et du français au primaire, à peine deux sont des femmes, soit un rapport de 20%. Quelques titres pris aux hasards révèlent Harrison Ian avec *Living Together, the English Course for Francophone Primary School in Cameroon*, Ndangan Augustine⁴ et Weir, auteurs de *Evans Primary English for Cameroon Pupil's*, Atanga Alexander, Shu et alii. avec *English Made Easy for Cameroon Schools* pour ce qui est de l'enseignement de l'anglais. Parallèlement, Alvine Ekoto Ebolo et un groupe d'enseignants camerounais produisent respectivement comme support des cours de français *Mon Livre unique de Français*, collection « Le Flamboyant » et *Champions en Français* collection « Champion » pour les écoles francophones. Signalons que, à la différence des ouvrages de Mme Ekoto, ceux de la collection « Champion » prennent en charge l'anglais comme langue étrangère, dans toutes les classes.

II-2-2 Plus d'écoles, plus d'auteurs potentiels

Dans le souci de rapprocher l'école des populations, le gouvernement a entrepris un vaste chantier de transformation et de création d'établissements scolaires. C'est dans cette optique que, comme le précise une source gouvernementale,

107 écoles de parents ont été prises en charge par l'Etat, 100 écoles primaires et maternelles sont nées de la scission des anciens groupes scolaires existants pendant que 266 écoles maternelles et 1478 écoles primaires ont été créées. Au total, 1951 écoles publiques ont été mises en service depuis 1982. (Cabinet Civil de la Présidence de la République, 1992 :184)

L'offre au niveau du personnel a suivi la même courbe: alors qu'en 1976, par exemple, l'on retrouvait les Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI), et Ecoles Normales d'Instituteurs Adjoints (ENIA) dans les chefs-lieux de province exclusivement, en 1995, il en existe sinon dans les villages à forte densité de population, du moins dans la plupart des chefs-lieux de Département et même d'arrondissement du pays. Des actions concrètes sont

⁴ Ce prénom, pour les anglophones, est masculin.

ainsi engagées en vue de la qualification des ressources humaines depuis 1982 : «le personnel enseignant de la maternelle et du primaire, précisent des documents officiels, s'est enrichi de plus de 19 000 nouveaux instituteurs et surtout des institutrices issus des ENI/ENIA » (Cabinet Civil de la Présidence de la République, 1992 :183) tandis que, comme l'indique notre enquête, la formation permanente des enseignants en poste a connu un essor remarquable pendant la même période de référence. Une enquête auprès des enseignants de l'AEFSO, Association des Enseignants de Français du Sud Ouest, atteste ainsi que avant la fin des années 80, par exemple, aucune formation continue n'était offerte aux enseignants de français du Sud Ouest. Depuis lors, diverses formations sont proposées aussi bien aux inspecteurs qu'aux enseignants

La coopération internationale, dont le projet USAID «appui à l'enseignement primaire» et le Fonds d'Aide à la Coopération Française ont soutenu l'enseignement primaire et maternel avec notamment l'Opération Bilinguisme évoquée à l'instant, la construction et l'équipement d'un centre de ressources à l'ENI de Yaoundé pour la formation des maîtres. Plus de femmes sont formées ainsi comme enseignantes grâce à ce « boom» de l'éducation avec une spécialisation progressive de ces dernières à la maternelle où elles sont les seules à exercer depuis le début des années 90. En vingt ans, l'on aura vu naître plus d'écoles, plus d'élèves, plus de formateurs et potentiellement plus d'auteurs de manuels que jamais par le passé.

Assez paradoxalement, ni le nombre sans cesse croissant de femmes dans le personnel enseignant de la maternelle et du primaire, ni la «révolution» ainsi engagée dans le secteur ne semblent avoir aidé à améliorer la place effective de la parole féminine dans la production du discours de formation scolaire où domine encore et toujours la parole « mâle» depuis 20 ans. L'on est dès lors plus que curieux de savoir si cette faible représentation du « sexe faible» trouve son «harmonie» perturbée dans le secondaire.

II-3 La femme, auteur au secondaire

Dans l'enseignement secondaire, la nomenclature du système scolaire camerounais comprend d'une part l'enseignement général et d'autre part, l'enseignement technique. Les supports didactiques et pédagogiques de l'enseignement du français et de l'anglais sont regroupés en trois catégories : les méthodes à l'instar de *Grammaire du français, Transafrique*,

The Good Grammar Book ou *Go for English*, etc., les anthologies telle que *Anthologie la littérature africaine* et les oeuvres intégrales comme *Balafon*, *Paroles*, *Une saison blanche et sèche*.

II-3-1 Les oeuvres intégrales.

Dans l'enseignement laïc, pendant la période de référence, les apprenant(e)s, au niveau des oeuvres intégrales auront rencontré, lu ou étudié Mongo Beti, Emile Zola, Franz Kafka, Cheikh Hamidou Kane, Patrice Ndedi Penda, Sévérin-Cécile Abega, Pabe Mongo, Jean-Paul Sartre, Richard Wright, Delphine Zanga Tsogo, Francis Bebey, Bernard Nanga, Victor Hugo, Engelbert Mveng, Alfred de Vigny, Evelyne Mpoudi Ngollè, George Eliot, Berthe K. Tamla, Charlotte Bronte, Joseph Ngoué, Antoine de Saint-Exupéry, Linus T. Asong, Bole Butake, Margaret Okole, Williams Shakespeare, etc. aux côtés des classiques Jean Racine, Pierre Corneille, Molière, Jean de Lafontaine, Voltaire et autres.

Si *Silas Marner* de George Eliot est étudiée aux premiers cycles des sous-systèmes anglophone et francophone depuis la première moitié des années 80, le texte d'auteur féminin est pratiquement oublié dans les autres oeuvres étudiées dans les lycées. Ce n'est qu'au début des années 90 qu'on voit, (pour la première fois) arriver dans les programmes, le premier texte intégral écrit par une femme. En effet, un an après sa publication, *Sous la cendre le feu* d'Evelyne Mpoudi Ngollè figure sur la liste des manuels obligatoires de français dans les classes de Terminales scientifiques de l'enseignement général francophone. De même *Vies de femmes* de Delphine Zanga Tsogo figure sur la liste des livres étudiés en classe de 2^{nde} de l'enseignement général à la fin des années 90.

Il faut sans doute relever que les années 90 sont non seulement celles qui ont vu le plus grand nombre de Camerounaises accéder à la création littéraire, mais aussi celles qui auront vu les écrivaines camerounaises engranger le plus grand nombre de distinctions sur le plan international. Ainsi, tandis que Werewere Liking enchaîne les tournées et festivals en Afrique, en Europe et en Amérique avec ses créations qu'elle met elle-même en scène, Calixthe Beyala, elle, accumule des prix prestigieux : le Grand Prix Littéraire de l'Afrique noire avec *Maman a un amant* (1993), Le Prix Tropiques et le Prix Mauriac de l'Académie française avec *Assèze l'Africaine* (1994), le

Grand prix de l'Académie française avec *Les Honneurs perdus*, (1996) le grand Prix de UNICEF avec *La Petite fille du réverbère* (1998), etc. C'est dire combien la qualité de l'écriture féminine camerounaise va de paire avec la quantité.

II-3-2 Les méthodes, les recueils de textes et les anthologies

Quant aux recueils de textes et autres morceaux choisis ou ouvrages d'enseignement des langues, la marginalisation du texte féminin paraît moins prononcée. De la centaine d'ouvrages répertoriés, les femmes participent à l'élaboration de vingt d'entre eux, soit un rapport de 25%. Relevons par exemple le cas de Margaret Okole qui, avec Alexander Atanga et Benson Oluke produisent *Intensive English for Secondary School, Book IV*. De même Danielle Bouix Leeman ne fait pas moins que diriger l'équipe d'enseignants responsables de l'élaboration de *Grammaire par l'Observation et l'usage* (4 volumes) pendant que Danielle Schutless s'occupe « toute seule » des dessins d'illustration. En outre, Anne Marie-Niane est auteur de *L'Etrangère*, recueil de nouvelles rassemblant à la fois les textes d'hommes et de femmes. L'on pourra conclure qu'au moins, dans les anthologies et recueils de textes, la femme a voix au chapitre dans la sélection des textes.

TABLEAU STATISTIQUE DES AUTEURS DE MANUELS AU PROGRAMME DES COLLEGES ET LYCEES PAR SEXE ET PAR LANGUE DE 1982A 2002.

Langues enseignées	Sexe des auteurs		Femmes et hommes*	Total	Rapport hommes/femmes
	Femmes	hommes			
Anglais	1	5	5	11	9%
Français	2	32	8	42	4,7%
Total	3	37	13	53	5,6%

* Cette colonne sert uniquement à avoir une idée plus claire des chiffres finaux

II-3-3 Présence quantitative de la femme dans l'univers auctorial au secondaire

Statistiquement, la femme est plus présente dans l'univers du discours de formation au secondaire. Mieux, au niveau des recueils de textes ou autres oeuvres intégrales, on note même une «féminisation» progressive des auteurs de la 4^e vers la 3^e et de la Form I vers la Form V, et l'inverse au second cycle

et au High School, dans tous les types d'enseignement. C'est d'ailleurs dans le cycle d'orientation qu'en vingt ans, on a pu avoir deux fois un texte intégral produit par une femme : *Silas Marner* de George Eliot en Form IV et en 3^e. C'est encore dans ce cycle que l'effectif d'extraits de textes d'auteurs atteint ses meilleurs pourcentages. La Form V est la seule classe où *Pierre et Seydou* alors au programme concède un espace à la voix féminine: 5,97%. *L'Etrangère* et *Go for English 3e* sont constitués respectivement de 38,4% et 50% de textes écrits par des femmes.

La place de la femme en tant que auteur de texte pédagogique, au regard de tout ce qui précède, n'est pas du tout enviable. Ce déséquilibre dans le choix d'auteurs des textes de formation du français et de l'anglais ne souffre aucunement de l'évolution ou des changements, très souvent mineurs, intervenus au cours des vingt dernières années au Cameroun.

Dans les classes de premier cycle de l'enseignement général, que *les Contes du Cameroun* d'Emmanuel Soundjock et Binam Bikoï aient été remplacés par *Contes et Légendes d'Afrique* de Joseph Tchamko, ceci ne modifie en rien la marginalisation dont est victime la voix féminine. Le cas le plus saisissant est celui des textes d'illustrations dans *Grammaire du Français* (4 volumes) ou même de la lecture expliquée avec *Le Français en Afrique* (4 volumes) dont *Le Français au Cameroun 5^e* en passant par *Langage et texte*.

Les auteurs des morceaux choisis sont demeurés dans 95% des cas des hommes tandis que la femme auteur de texte n'y a jamais commis plus de 9% du total des textes. Sans doute en application des conclusions de la « Commission des experts pour la réforme de l'Enseignement de la littérature dans le second cycle en Afrique et à Madagascar », qui s'est réunie 3 fois la seule année 1970, les mutations et les permutations les plus importantes ont eu lieu essentiellement dans le second cycle de l'enseignement général. Ainsi, ces dernières années ont vu arriver quelques nouveaux textes et le départ de quelques autres. Les classiques *Cahier d'un retour au pays natal* (Aimé Césaire), *Britannicus* (Jean Racine), *Germinal* (Emile Zola), les *Destinées* (Alfred de Vigny), *Le Procès* (Franz Kafka) *Ville cruelle* (Eza Boto) ont cédé leur place à *Balafon* (Engelbert Mveng), *Le Dernier jour d'un condamné* (Victor Hugo), *Une saison blanche et sèche* (André Brink), *La Forêt illuminée* (Gervais Mendo Ze), *La Croix du Sud* (Joseph Ngoué) pour ne citer que quelques cas.

II-3-4 Présence qualitative de la femme –auteur au secondaire

En outre, les femmes semblent, à l'analyse, reconnues comme auteur « efficace » du texte de formation dans ce cycle d'enseignement de manière symptomatiquement. Aucun des ouvrages dont une ou plusieurs femmes participent à l'élaboration ne cite celle(s)-ci au premier rang des auteurs. Aucun des quatre volumes de *La Grammaire par l'observation et l'usage* ne mentionne le nom de la coordinatrice en première page de couverture. Ce n'est qu'à la page intérieure qu'on peut lire « ... par une équipe d'enseignants sous la direction de Danièle Bouix-Leeman [...], dessins de Danièle Schultess. » Ailleurs, l'énumération des auteurs réduit la femme à la queue de peloton, en dehors de sa présence quantitative insignifiante, et ce, dans toutes les disciplines. Quelques textes pris au hasard suffisent à illustrer le constat. Monika Poulter qui participe à l'élaboration de *Secondary English Project for Cameroon*, tout comme Berthe K. Tamla de *Go for English (5e)* ou encore Michèle Nieto et Annie Pourcel de *Textes et Activités 4e* sont citées après tous les autres collaborateurs.

Bien plus, s'il existe un point commun à ces quelques textes d'auteurs féminins introduit aux programmes d'enseignement du français au second cycle, c'est bien la brièveté de leur séjour dans la liste des oeuvres édictée par le ministère de l'éducation nationale. *Vie de femmes* de Delphine Zanga Tsogo, tout comme *Sous la cendre le feu* de Mpoudi Ngollè, ne dure que le temps d'une rose dans la liste des « élus » : deux ans pour le premier et trois pour la seconde. De plus, si l'on se souvient que pendant ces trois années aucun sujet d'examen n'a été tiré du seul texte d'auteur féminin jamais inscrit au programme de l'enseignement du français au Cameroun, on a la réelle dimension du poids de la femme producteur de discours de formation scolaire au Cameroun.

En somme, aucun changement qualitatif réellement significatif n'a eu lieu au cours des vingt dernières années d'indépendance du Cameroun dans l'univers de la parole féminine en tant que auteur de discours sollicité par les programmes d'enseignement du français et de l'anglais. La femme est restée presque muette. Non seulement elle est (trop) souvent oubliée dans le choix des manuels, mais son pouvoir symbolique y très réduit. Cette relégation de la

femme au second rôle rappelle ce qu'en dit l'auteure de *Les Mots et les femmes* :

Dans presque toutes les sociétés de type patriarcal du monde, la place de la femme est sinon secondaire du moins à la maison. Les femmes sont ainsi exclues du bilinguisme donc de l'éducation, de l'école donc de la langue du pouvoir.
(Yaguello, 1992 : 43)

Pourtant, la démocratisation observée dans le secteur éducatif depuis 1982 s'est traduite par des chiffres impressionnants. Dans l'enseignement secondaire plus de 208 collèges d'enseignement secondaire ont été créés alors qu'une centaine de lycées ont été ouverts, soit par création directe, soit par transformation de Collèges d'Enseignement Secondaire en lycées. L'enseignement technique a connu un essor remarquable avec la multiplication des établissements et leur répartition judicieuse sur l'ensemble du territoire national. C'est ainsi que 38 Sections Artisanales Rurales et Ménagères, SAR/SM, plus de 33 collèges d'enseignement technique et commercial, une vingtaine de lycées techniques et une Ecole Normale de l'Enseignement Technique ont été créés (Cabinet Civil de la Présidence de la République, 1992 :183) Autant l'Etat s'est donné pour objectif de redynamiser ce secteur, sans discrimination, autant la place de la femme, auteur de manuels dont l'offre ainsi présentée est croissante, est restée quasi-insignifiante.

II-3-5 La Femme inapte à la communication ?

Selon les prévisions des *Programmes de l'Enseignement Secondaire Général, Edition 1983-1984*, l'élève, sujet interprétant qui, à la fin du secondaire doit s'inspirer des textes mis à sa portée pour une « création personnelle» (Ministère de l'éducation nationale, 1984 : 15) pourrait, plus que jamais, comprendre que l'oeuvre de création, fût-elle didactique, pédagogique ou militante, est une affaire de « mâle.» En effet, en considérant le discours scolaire comme un sujet communicant qui conçoit, organise et met en scène ses intentions de façon à produire certains effets de conviction ou de séduction sur le sujet interprétant qui est ici l'apprenant(e) comme on pourrait le comprendre avec *Langage et discours* (Charaudeau, 1983 :51), l'on peut reconnaître que, autant le sujet communicant est maître de sa mise en scène, autant il n'est pas totalement maître des effets produits sur le sujet interprétant.

Patrick Charaudeau considère l'acte de langage non seulement comme un expédient, c'est-à-dire un discours émis par un sujet communiquant pour un sujet interprétant pour amener ce dernier à s'identifier consciemment ou non au sujet destinataire idéal, mais aussi comme une aventure étant donné que le sujet interprétant repère et interprète à sa façon les contrats et stratégies discursives.

Ainsi, dans cette « aventure » (Charaudeau, 1983 :51) que constitue ici l'univers des auteurs de textes de formation, la jeune Camerounaise pourrait déduire que, la pensée étant étroitement liée au langage, la femme qui ne sait pas dire ne sait pas penser. Bien plus, quand on sait que les élèves de la Form I ou de la 6^e sont logiquement plus jeunes que ceux de la Form V ou de la 3^e, on ne peut se garder de faire un constat : la société camerounaise, réfléchi à travers l'auteur du texte de formation en usage dans les programmes des langues officielles, vit un double paradoxe. En même temps qu'elle veut confiner la femme au rôle traditionnel de mère, elle semble douter des capacités de cette dernière à «communiquer» effectivement avec des jeunes enfants. On ne peut expliquer autrement l'ostracisme qui frappe son discours au niveau des 6^e et 5^e d'une part et des Form I, Form II et Form III, d'autre part.

De même, la parole féminine est réduite à une portion insignifiante aux seconds cycles où l'enseignement de l'anglais et du français vise à promouvoir chez les apprenant(e)s « l'aptitude à la lecture critique [...], à porter des jugements réfléchis.» (Ministère de l'Education nationale, 1984 :34) L'une des interprétations possibles serait que, contrairement au «sexe fort», les femmes sont dépourvues de bon sens. Ces données implicites qui jaillissent de la situation de la femme dans l'univers auctorial des programmes officiels camerounais incitent à circonscrire l'image de la Camerounaise qui se dégage des contenus des textes eux-mêmes. Cependant, pour des raisons pratiques et méthodologiques, nous nous contenterons ici des méthodes utilisées dans les cycles maternel et primaire. Les oeuvres intégrales et autres recueils de textes, eux, sont examinés au chapitre IV.

III- Représentations de la femme dans les méthodes de la maternelle et du primaire

L'écolier ou l'écolière de la maternelle ou du primaire, parce que très jeune encore, ne sait pas qui est l'auteur du manuel qu'il a sous les yeux : il

sait à peine lire. L'approche pédagogique en vigueur au Ministère de l'éducation nationale, fondée sur la pensée inférentielle chez l'apprenant(e) et explicitement reprise par le Groupe d'enseignants camerounais dans l'« Avant-propos » de *Activités en français*, (Un Groupe d'enseignants camerounais, 1999 : 2), exige de l'enseignant(e) des stratégies pédagogiques qui consistent à favoriser une approche à la fois active et participative. A travers les exercices oraux (lecture, phonétique, langage, etc.) ou écrits (copie, dictée, vocabulaire, écriture, etc.), l'instituteur ou l'institutrice aide l'élève, selon les consignes de l'autre Groupe d'enseignants camerounais dans l'« Avant-propos » de *Livre unique de français CEI*, à « s'approprier des démarches et des méthodes de travail, d'accéder lentement, mais sûrement à l'autonomie. » (Un Groupe d'enseignants camerounais, 1995 : 2) L'implication directe de cette approche c'est que, l'apprenant(e) de la maternelle par exemple, a comme unique support de travail, le corpus qu'il a sous les yeux, qu'il manipule, le manuel étant généralement réservé à l'enseignante. Précisons que depuis la fin des années 80, le personnel enseignant de la maternelle est exclusivement féminin.

III-1 La maternelle

En parcourant ainsi les albums des élèves de la maternelle et les méthodes des écoles primaires des sous-systèmes francophone et anglophone de notre période de référence dans les bibliothèques scolaires et personnelles de quelques enseignantes et enseignants, nous avons ainsi pu relever les données analysées ci-dessous.

Français	Anglais
1. <i>Nina natte Nadine cocoyams</i>	<i>a - I can see a woman selling</i>
2. <i>Simone lave sa tasse</i>	<i>b - Amina is holding a pot</i>
3. <i>Nina étale une natte school</i>	<i>c - John is going to</i>
4. <i>Eve vide le pot pot</i>	<i>d - Amina has broken the water</i>
5. <i>René répare la radio football</i>	<i>e - I can see some boys playing</i>
6. <i>Papa fume la pipe</i>	<i>f - Some boys are eating banana</i>
7. <i>Baba tue la bête.</i>	

8. *Maman prépare le repas.*

III-1-1 L'Explicite des observables

Il convient de signaler que le nombre réduit d'exemples constaté dans des manuels anglophones, s'explique en partie par le fait que la plupart des leçons dans ces manuels de la maternelle ont pour support visuel le monde de la fable. L'univers rappelle ainsi celui des dessins animés. Ces observables, pour les données en français, sont des phrases qui servent à initier les petit(e)s apprenant(e)s à la fois à la copie et à la phonétique. En phonétique par exemple, chaque phrase vise la fixation d'un son particulier chez l'élève: les sons [n], [s], [r], [b], [a], et [e]. Quant aux échantillons en anglais, l'apprenant(e) doit se servir de l'image pour approuver (par *yes*) ou refuser (par *no*) l'activité engagée dans la question. Toutefois, au-delà de cet exercice de fixation, les observables ainsi répertoriés, charrient autre chose que la diction chez les sujets apprenants, quand on sait avec les travaux de l'auteur de *Langage et discours* que, « interpréter, dans le cadre d'une analyse sémiolinguistique, c'est procéder à la mise en relation des différentes composantes de l'analyse linguistico discursive pour en faire surgir la signification. » (Charaudeau, 1983 : 108)

En effet, les phrases 1, 2, 3, 4, a, b et d renvoient sémantiquement à certaines tâches, fonctions et attitudes particulières dans l'univers domestique: la coiffure et le ménage, le petit commerce, par exemple. Par contre, les phrases 5, 7 et e augurent l'univers socioprofessionnel. Les tâches sont techniques. Les phrases 6 et f, elles, dénotent une attitude: celle de repos ou de jouissance. Quant à l'exemple c, la tâche qui est intellectuelle ici présage déjà le prestige social qui est lié à l'acquisition du savoir. Or, quand on observe de plus près ces données, l'on peut constater que derrière les fonctions pédagogiques qui sont illustrées se cachent des visées idéologiques.

III-1-2 L'Implicite des données

La coïncidence, voulue ou non, fait que les tâches subalternes (phrases 2,4 et b), dévalorisantes (phrases 4 et d), dénuée de toute aptitude (phrase 3) soient effectuées par des femmes, pendant que l'homme est interpellé quand on a besoin de compétences techniques, du savoir et du savoir-faire. Les tâches qui exigent au préalable une formation spécifique (phrases 5 et e) ou

une aptitude particulière (phrase 7) sont réservées à l'homme. Bien plus, il apparaît, encore comme ce guerrier qui, revenu du champ de bataille, peut s'offrir le plaisir de jouir de délicieux moments de repos. Or, à cet âge de la vie de l'apprenant(e), (3 à 4 ans), le langage est vérité. En enseignant la langue, on peut ainsi marquer l'enfant à vie. Pierre Bourdieu le souligne fort bien quand il affirme que : « Parmi les actions pédagogiques que subit un individu, les plus décisives sont les plus précoces, celles qu'il a subies au cours de son enfance et qui ont pour but de lui inculquer un habitus primaire. » (Bourdieu, 1987 :156) Les élèves du cycle primaire ne semblent pas nécessairement mieux lotis en ce sens.

III-2 Le primaire

L'école primaire au Cameroun compte six et sept classes pour les sous-systèmes francophone et anglophone respectivement, dont trois niveaux pour le premier et deux seulement pour le second. Au primaire francophone, la répartition très symétrique, propose la SIL et le CP au niveau I, les cours élémentaires 1^e et 2^e années au niveau II et les cours moyens 1 et 2 au niveau III. Quant au primaire anglophone, l'on a le Junior Primary Level avec les Class I, II and III et le Senior Primary Level avec les Class IV, V, VI et VII

III-2-1 Le niveau 1 : SIL, CP et *Junior Primary Level*

Nous avons ainsi pu relever dans les manuels de l'enseignement des langues des observables, parmi tant d'autres, qui servent comme support à des exercices aussi variés à la Section d'Initiation au Langage, SIL, d'une part et au *Junior Primary Level, Class III*, d'autre part. Précisons également que les données de la SIL proviennent des méthodes *Activités de Français, SIL*, Collection « Etoile », CEPER, 1999. *Champions en français, SIL*, Yaoundé/Paris, CLE/EDICEF, Collection « Champions » et *Langage lecture, SIL*, Paris/Yaoundé, Hatier/CEPER, Collection « Le Flamboyant ». Quant aux données en anglais, elles proviennent de l'ouvrage de Dorothy Forbin et alii. *Primary English for Cameroon, Book III*, Malaysia, Hilary Thompson, 2001 et de l'ouvrage de Gragg J. C., *Evans Primary English Course for West Cameroon, Book III*, Evans Brothers Ltd, respectivement.

Texte I: Copie

« Désiré répare les voitures dans le garage.

*L'avion de Nicolas arrive
Tabitha a des nattes sur la tête
Oncle Touna est chez le mécanicien
Désiré ne dort pas, il lit.*

Texte II: Ecriture

« *Pola pèle des pommes*
« *Momo mange des légumes*
« *La dame prépare le repas de midi dans une marmite*

Texte III : Exercice de construction. Travail demandé : Complétez avec les mots de la liste : **Liste A** : sel, sucre, salade, leçon. **Liste B** : hier, aujourd'hui, demain

« *Sara vend du sucré - Sidonie achète de la salade - Serge a donné une leçon à Salomé »*

« *Kévine va à la boutique - Elle ne va pas à l'école aujourd'hui - Demain elle ira au champ »*

Ceci est un exercice à trou et nous avons convenablement rempli lesdits trous pour les besoins de la cause.

Texte IV : Exercice de grammaire.

"The children help their parents: Afi always washes the dishes. She never fetches the water and she sometimes makes the bed. Aka never washes the dishes, he sometimes makes the bed and always fetches the water

Texte V: "Welcome to Kumba"

This is our house. These are my parents, Mr. and Mrs Manga. My father is a nurse. My mother is a doctor. Mr. And Mrs Tabe live next door. He is a driver and she is a policeman. Mr. And Mrs Modi live next door to Mr. And Mrs Tabe. Mr. Modi is a teacher. His wife is a teacher too.

III-2-1-1 L'Explicite des observables

Ces données sont centrées sur l'apprentissage de la Copie (Texte I), de l'écriture (Texte II), de la construction des phrases (Texte III), de l'emploi des

adverbes de fréquence (Texte IV), de la présentation des êtres et des objets (Texte V). Les différents exercices, sur le plan pédagogique, visent chez l'apprenant(e) la révision des sons (rappel de la maternelle) [r], [i], [t], [n] en copie, la syllabation [mo], [ma], [me], etc. en écriture, la capacité à exprimer une idée ou un fait selon la régularité ou à compléter les trous (les mots contenant le son [s] en construction de phrase, l'emploi des adverbes de temps, etc.). Par contre, sur le plan sémantique, les données renvoient à des activités diverses de la vie quotidienne: le ménage, la beauté, le voyage, le petit commerce, les travaux champêtres, etc.

III-2-1-2 L'Implicite des données

L'apprenant(e) de la SIL qui recopie mécaniquement après l'enseignant(e) apprend que certaines professions (garagiste, pilote, enseignant, etc.) qui sont ici curieusement des métiers de leaders dans des équipes de travail, sont exercés par des hommes, tandis que le ménage, la cuisine et le petit commerce sont propres aux femmes. Quand l'être est présenté sous un jour favorable, quand il évolue dans un espace ouvert au public, quand il joue les premiers rôles, c'est Désiré, Aka, Momo ou Nicolas. Par contre, si celui-ci doit «recevoir une leçon», au propre comme au figuré, s'il est passif, c'est Salomé, c'est Sara, c'est Pola, c'est Afi ou Sidonie, c'est Tabitha qui a en tout et pour tout atout, sa beauté à exhiber. Rappelons tout simplement qu'au sens figuré et selon le *Petit Robert, Dictionnaire de la langue française*, « recevoir une leçon » signifie bien recevoir des instructions, se faire dicter sa conduite, se faire chapitrer, etc. (Robert, 1986 :1080). On pourrait ainsi déjà voir depuis où et comment la violence faite aux femmes est plus que suggérée...

L'on peut noter, cependant, une nette évolution quant à la représentation de la femme dans le manuel anglophone de ce niveau. Dans *Primary English for Cameroon Book III* et même dans toute la série, les textes supports à des exercices variés, en dehors de quelques exceptions, sont plus proches de la réalité camerounaise contemporaine, que les textes du sous-système francophone. Le texte V témoigne de cette évolution/révolution. En effet, selon une enquête de ECAM II, 70% de femmes travaillent dans 30% de métiers salariés. Nous y revenons au chapitre 6, ici même. Le discours, dans ces autres textes, est moins sexiste. Dans le texte qui sert de support à la

manipulation des « Présentations », la femme exerce ailleurs que dans des sphères privées ou discrètes : elle est médecin, policière, enseignante, etc.

III-2-2 Le niveau 2 :CE1 et CE 2

Le discours des classes intermédiaires de Cours Élémentaire Première Année, CE1, et Cours Élémentaire Deuxième Année, CE 2, ne véhicule pas une meilleure image du « deuxième sexe» ainsi que le révèle la plupart des morceaux choisis dont ceux qui suivent. Les données analysées ci-dessous proviennent de la méthode *Livre unique de Français, CEI*, Collection «Le Flamboyant», Yaoundé/Paris, CEPER/Hatier, 1995, pp. 4 ; 5 ; et 10.

Texte VI : Expression:

- « *Je suis Monsieur N'diaye, c'est moi qui vous ferai la classe de cette année.*
- « *Je m'appelle Mademoiselle Diakité. Je travaille au dispensaire*
- « *Je suis Monsieur Boiré, je dirige l'école.*
- « *Je m'appelle Aliou Diallo, j'écoute le maître.*

Texte VII : Lecture

Aujourd'hui, c'est la rentrée des classes. Aliou entre au cours élémentaire première année. Ce matin, il s'est levé de bonne heure. Hier, il a eu le temps de préparer son cartable. Dans la cours de l'école, il a retrouvé ses camarades sauf Amadou qui a déménagé. Une fois en classe, le maître fait l'appel, puis, il distribue les cahiers, et chacun s'applique à écrire son nom et son prénom sur la première page. Aliou est attentif parce qu'il veut être un bon élève.

Texte VIII Vocabulaire:

- « *Qui travaille à l'école ?*
- Le maître- le boulanger- l'instituteur-le cultivateur- le berger- l'écolier- le directeur. »*

III-2-2-1 L'Explicite des données

Au CE1, l'un des textes vise chez l'apprenant(e) l'auto présentation (Texte VI): M. N'diaye est maître alors que Mademoiselle Diakité est personnel hospitalier. M. Boiré, quant à lui, est directeur d'école et Aliou Diallo écolier. Le Texte VII déroule l'univers scolaire en une matinée de

rentrée, avec son cortège de préparatifs pour l'occasion, de retrouvailles et surtout l'atmosphère studieuse de la salle de classe. Le dernier échantillon, Texte VIII, amène l'apprenant(e) de ce niveau à identifier ou reconnaître les partenaires de l'univers scolaire : le maître, l'écolier et le directeur de l'établissement.

III 2-2-2 L'Implicite des images

De tous les quatre personnages qui se présentent dans le texte VI, la femme intervient une seule fois, soit un rapport de prise de parole de 25% contre 75% pour l'autre sexe. Elle « travaille au dispensaire » : agent de ménage? Secrétaire? Nurse? Médecin? En tout cas, l'imprécision qui entoure la profession exercée par Mademoiselle Diakité, au terme même de sa présentation, est tout le moins suspecte, surtout que les autres acteurs de la scène ont annoncé des fonctions précises: maître, directeur, écolier, instituteur.

Si nommer des êtres et les qualifier de façon spécifique, précise Patrick Charaudeau c'est donner à ces êtres un corps dans le monde de la représentation langagière, ne pas les nommer ou les nommer de façon imprécise [...] c'est ne pas leur prêter « un corps », c'est donc ne pas appréhender leur identité d'êtres qui pourtant agissent. (Charaudeau, 1983 :115)

Nommer donc, c'est créer, d'autant plus que « nous n'identifions les choses que dans la mesure où nous leur attribuons, par l'éducation ou par l'imagination, un sens, c'est-à-dire une réalité [...] En art comme en linguistique, le point de vue crée l'objet. » (Francastel, 1965 :76) Il y a ainsi une relation de dépendance entre l'imaginable et le visible. Aussi, la « réalité » qui se présente aux yeux de l'apprenant(e) sous la forme des signes, des comportements nécessite-t-elle de sa part, un œil qui transmet à l'esprit l'objet ou le fait social nommé. Autrement dit, « la réalité apparaît dans cette oscillation du visible à l'imaginé et n'est assurée, ne devient effective que dans la mesure où l'imaginé prend forme et c'est par le nom que, prenant forme, il acquiert une consistance de réalité. » (Ballandier, 1987 : 116) On n'a ainsi pas nécessairement besoin d'être de mauvaise foi ou de « porter le pantalon » pour relever cette censure ou ce bâillonnement symbolique qui semble empêcher le « deuxième sexe » de se nommer, de s'identifier avec précision. Au Cameroun, quand on dit d'une fille d'ou d'une femme qu'elle

« porte le pantalon », cela veut dire qu'elle est insolente ou tout au moins, pas disposée à « s'en laisser conter ». C'est sans doute ce qui explique que depuis bientôt trois ans, obéissant à une loi qui n'a jamais été rendue publique, certains bureaux administratifs ferment systématiquement leurs portes aux femmes habillées en pantalon. Pour y accéder si besoin se fait sentir, les femmes doivent se vêtir autrement.

Or, l'univers scolaire, pour ce qui est des acteurs, dans cet exercice, est réduit à la gent masculine exclusivement. Les textes VII et VIII, comme nombre d'autres, en font foi. Dans lesdits écrits, mention n'est faite nulle part des termes « maîtresse », « écolière » tandis que les noms propres sont essentiellement d'hommes. La construction de la réalité conceptuelle passe par la langue, par le mot. Le discours de formation semble ainsi proscrire, dès le primaire, l'existence de la femme en tant que actrice ou partenaire de l'univers académique. Tout porte dès lors à croire que l'apprenante, pourtant déclarée et reconnue officiellement partie prenante du système, est confondue au décor.

III-2-3 Le niveau 3 : CM 1, CM 2 et *Senior Primary Level*

Quant au niveau 3, nombre de textes de lecture ou de récitation qui, ici plus qu'aux niveaux inférieurs, sont des extraits d'oeuvres de création ou de textes fonctionnels, vont, pour les manuels francophones, dans le même sens que les observables que nous avons repérés. Nous analysons notamment ci-dessous des extraits de *Nini* d'Abdoulaye Sadj (Présence Africaine), de *La Chanson de la vie* de Véronique Tadj (Paris, Hatier, collection « Monde noir Poche ») et de *L'Enfant noir* de Camara Laye, (Paris, Plon,). Ils sont tirés des méthodes d'enseignement de français *Livre unique de Français, CM2*, Yaoundé/Paris, CEPER/Hatier, Collection le « Flamboyant »

Par contre, dans le manuel anglophone de ce niveau, l'on pourrait même noter une « révolution » qualitative des images féminines dans les illustrations : déjà, les animaux agissent plus à la place des hommes. Les personnages, quand ils sont déployés, sont désignés par leurs noms de famille africains et non leurs prénoms, ce qui crée une certaine neutralité. De manière générale, les noms africains n'annoncent pas explicitement le sexe de la personne nommée, comme dans la culture française ou anglaise véhiculée par l'école. Mieux, la femme, au-delà du fait qu'elle est plus sollicitée dans l'univers domestique, est présentée sous des jours réellement favorables :

Maîtresse, médecin, postière, policière ou conteuse, etc., ainsi que l'on peut le remarquer dans *Basic English for Cameroon, Book V, Evans Cameroon Primary English, Book VII* et *Primary English for Cameroon Book VI* que nous avons dépouillés. La femme est ainsi moins mal représentée dans les manuels du sous-système anglophone du corpus.

Texte IX: Lecture

Les préparatifs d'un bon repas

Hortense, la tante de Nini, se charge de préparer un excellent repas pour recevoir des amis. De bon matin, Fatou Fall se rend au marché de Guet-Ndar en compagnie du petit Bakary. [...] Ayant fait des achats, Fatou retourne à la maison ployant sous la corbeille pleine de provisions. Tante Hortense ne veut pas confier la préparation de ce repas important à des mains malhabiles. Aidée de Fatou Fall et de Bakary, elle se met donc à l'oeuvre très tôt dans l'après-midi. [...] A la nuit tombante, tous les plats sont à point et il ne reste plus qu'à dresser la table. Besogne délicate pour laquelle il faut toute la science de Nini, aidée par son amie Madou. (Un groupe d'auteurs, 1995 :76-77)

Texte X: Lecture

Miss Johnson

Tous les matins, à 7 heures précises, Miss Johnson sort de l'appartement deux pièces qu'elle habite avec sa soeur cadette et se dirige vers le carrefour encombré de voitures. [...] Miss Johnson arrive à son bureau, une pièce étroite perdue dans l'immense bâtiment du ministère des affaires sociales à 8 heures et demie. [...] Les dossiers se ressemblent tous. Elle recopie les noms, les adresses, les dates et met des numéros dans le registre. Elle fait cela mécaniquement. Elle s'ennuie. Ce travail routinier alourdit ses pensées et la rend maussade. Heureusement, elle va quelquefois porter un dossier urgent dans une autre aile du ministère. Cela coupe un peu la longue monotonie du temps. Elle est toujours la première à arriver et la dernière à partir. [...] Plus tard, quand la journée de travail sera terminée, après que le chef l'ait appelée plusieurs fois dans son bureau pour lui donner d'autres dossiers, Miss Johnson rentrera à la maison.

Or, en cette fin de journée, son attention est captée sur sa route par une petite boutique qui vient tout juste d'ouvrir. Une grosse pancarte indique: « Artiste peintre. » Miss Johnson s'approche et regarde à l'intérieur. Quand elle arrive, l'artiste est en train de travailler dans son atelier. Lorsque le jeune homme la remarque enfin, il la fait entrer en l'accueillant avec chaleur. Alors, ils se mettent à bavarder. (Un groupe d'auteurs, 1995 :132-134)

Texte XI: Lecture

A l'école

A l'école, nous allions à nos classes, filles et garçons mêlés et, sitôt assis, nous étions parfaitement attentifs et immobiles; aussi notre maître donnait-il ses leçons, dans un silence impressionnant. Il était partout à la fois et sa volubilité aurait étourdi des élèves moins attentifs que nous. [...] Ce tableau noir était notre cauchemar, il reflétait l'image de notre savoir qui était souvent mince. Or, si nous ne voulions pas recevoir une solide volée de coups de bâton, il s'agissait, la craie à la main, de payer comptant. (Un groupe d'auteurs, 1995 : 8)

Texte XII: At the Market

Mrs Beth Mandeng goes to the market twice or three times a week. She has to buy food for her husband, her two children, and the family cat. She works at the post office and her husband is a bus driver with Amumba Express [...] She has to choose the food carefully in order not to spend too much money. Her husband told her to stay within the family budget [...] She is going to buy fish. Fish is less expensive so she buys fish more often. She is also going to buy some honey for her children because she was told at the clinic that honey is medicinal. (Un groupe d'auteurs camerounais, sd: 108)

III-2-3-1 Repérage des observables

Ces textes qui sont dans leur écrasante majorité des extraits d'oeuvres littéraires ou des extraits de

journaux ou de tout autre document authentique, *Nini* d'Abdoulaye Sadjì pour le Texte IX et *La Chanson de la vie* de Véronique Tadjò pour le Texte X, *L'Enfant noir* de Camara Laye pour le Texte XI, constituent des supports pour l'étude de la grammaire la fonction « sujet »:(Texte XI), la proposition subordonnée (Texte IX) ou la ponctuation (Texte XI) ; de conjugaison : le gérondif (Texte X), le subjonctif (Texte IX), la terminaison et le groupe des verbes (Texte XI) pour les textes en français, d'une part et d'autre, l'étude texte (Reading Compréhension) pour le texte en anglais.

II-2-3-2 Interprétation possible des données

Au-delà des exercices de grammaire, d'orthographe, etc., le sujet apprenant qui a entre 9-13 ans, à ce stade terminal du primaire peut déjà interpréter des données pour une inspiration personnelle. Tout comme dans les textes des niveaux inférieurs, le sujet apprenant retient que le guide académique, c'est l'enseignant -au masculin-, c'est-à-dire le Maître. Dans les autres secteurs de la vie socioprofessionnelle, le personnage féminin c'est la secrétaire blasée de Véronique Tadjò qui reçoit les ordres de son patron et qui mécaniquement « recopie les noms, les adresses, les dates et met des numéros dans les registres », classe les divers « dossiers qui se ressemblent tous »; c'est la bonne ménagère à la cuisine appétissante d'Abdoulaye Sadjì « inégalable quand il s'agit de présenter un repas digne des rois... »

L'habitus manifestement teinté d'androcentrisme qui prend naissance chez l'apprenant(e) de la Maternelle semble ainsi se renforcer graduellement jusqu'au terme du cycle primaire. Ainsi, la réflexion, le savoir, et le savoir-faire concentrés sur la figure mythique du maître ou de l'instituteur, la créativité et l'ingéniosité rassemblées chez le peintre, le pouvoir de commander réfléchi sur le « patron » de Miss Johnson sont des tâches essentiellement masculines tandis que les rôles subalternes, secrétaires, femme de ménage, ou toute autre tâche dévalorisante ou dégradante sont assumées exclusivement par la gent féminine. La déduction la plus évidente ici c'est que derrière ces exercices pédagogiques se greffent des visées idéologiques qui véhiculent des messages sexistes voire misogynes et qui sont parfois en déphasage avec les us et coutumes de la société de référence, ainsi qu'on l'a relevé plus haut.

III-3 Des représentations stéréotypées

Les différents extraits de manuels relevés permettent de constater que les thèmes développés dans ces exercices renseignent davantage sur les rôles et même les places respectives de l'homme et de la femme. La femme est impliquée à 99% si le thème porte sur l'univers domestique ou familial tandis que les tâches relevant du domaine socioprofessionnel ont comme agents des hommes. C'est ainsi qu'à travers ces exercices, en plus des compétences explicitement visées par l'enseignement de la langue, le sujet apprenant est instruit de certaines « réalités » et faits qui, non seulement produisent des effets sexistes, mais reproduisent les structures sociales et les hiérarchies sexuelles. Or, on l'a vu, la pensée qui nomme se constitue, dans l'acte d'appellation. « La langue apparaît comme le milieu par lequel doit passer la pensée avant de se trouver elle-même, avant de se donner une forme théorique déterminée. » (Cassirer, 1973 :78) Le savoir ainsi véhiculé aux jeunes écolier(e)s colporte beaucoup d'idées reçues, des poncifs contestables et surtout des stéréotypes au sens où l'entend Ruth Amossy. En effet,

Le stéréotype constitue l'équivalent de l'objet standardisé dans le domaine intellectuel. Il est l'image préfabriquée, toujours semblable à elle-même, que la collectivité fait monotonement circuler dans les esprits et les textes. (Amossy, 1991 : 21)

III-3-1 Des représentations à fonctions cognitives

Comme on le sait, le stéréotype peut être à la fois constructif et péjoratif. S'il permet d'examiner chaque être, chaque objet dans sa spécificité propre et en détail en le ramenant à un type ou à une généralité, il développe par-là même des « attitudes » en tant que position qu'adopte un agent individuel ou collectif envers un objet donné, position qui s'exprime par des symptômes et qui règle les conduites. Dès lors, l'on peut comprendre l'engrenage dans lequel les instituteurs et institutrices de la maternelle et du primaire sont pris, sans doute de bonne foi.

En adhérant sans doute inconsciemment aux stéréotypes, les formateurs et les formatrices ou plutôt le discours de formation scolaire en général cède à ce que Denise Jodelet nomme les fonctions cognitives des représentations sociales, qui ont la caractéristique de permettre aux individus d'intégrer des

données nouvelles à leur pensée et d'engendrer ainsi des attitudes et des comportements. Ce discours, en même temps qu'il voudrait combattre l'inégalité, choisit pour les jeunes filles sans doute sans s'en rendre compte, un rôle qui aboutit à reproduire les injustices dont le « sexe faible » est victime. L'apprenante, au sortir du primaire, peut se découvrir plutôt comme un être de seconde zone, un être passif, inapte au travail intellectuel, aux côtés de son congénère qui, lui, apprend de plus en plus à « agir », agir comme « locomotive », renforçant ainsi les idées reçues qui ont toujours circulé sur le « deuxième sexe. » Simone de Beauvoir dénonce justement cette passivité « acquise » de la femme dans la société patriarcale en ces termes : « La jeune fille apparaît comme absolument passive; elle est mariée, donnée en mariage par ses parents. Les garçons se marient, ils prennent femme. » (Citée par Yaguello, 1992 : 161)

III-3-2 Des représentations à fonctions identitaires

La conséquence est que les filles, contrairement aux garçons, sont éduquées en fonction d'une certaine idée qu'on se fait de la féminité et sont par conséquent amenées à acquérir les attitudes nécessaires à remplir les fonctions subalternes qu'on leur destine ou pour lesquelles on les destine. Les instituteurs et institutrices chargés d'enseigner pareils programmes, peuvent intérioriser ainsi des stéréotypes discriminants et les activer à leur tour dans leurs propres discours et comportements. Pourtant, ainsi que le réaffirme avec force Nicole Mosconi, enseignante et chercheur à l'Université de Paris X-Nanterre devant le congrès national du SNUIPP au printemps 2003, les enseignants ont un rôle essentiel à jouer dans la lutte contre les stéréotypes de sexe : « Dès l'école maternelle, insiste-t-elle, il faut lutter contre les stéréotypes pour éviter que l'on retrouve des filières sexuées dès le lycée, littéraires pour les filles, scientifiques pour les garçons. »

L'on peut constater, que le discours de l'Education nationale au Cameroun sur l'égalité entre les sexes, au niveau des objectifs n'est pas poursuivi dès la maternelle. Il se dégage dudit discours plutôt une illusion dans les données enseignées aux écoliers. Le maintien des stéréotypes de sexe est évident dans les livres de lecture du primaire également. Pourtant, l'éducation reste le principal outil de lutte contre la discrimination sexuelle, c'est pourquoi l'UNICEF insiste depuis nombre d'années sur la nécessité d'expurger le

matériel éducatif des clichés sexistes, comme la rappelle la chercheuse française Nicole Mosconi.

Nous devons promouvoir l'égalité femmes- hommes dans les écoles auprès des élèves et des enseignants, du personnel et des parents ainsi que dans le matériel éducatif qui, bien souvent véhicule des stéréotypes. Ce matériel devrait inclure une éducation relative à l'égalité sexuelle. (Rapport UNICEF, 2003)

L'une des questions qu'il conviendrait de poser ici reste celle de savoir si une véritable « politique » de sélection est mise en place pour permettre la détermination objective des auxiliaires pédagogiques indispensables que sont les manuels scolaires.

IV- Conditions d'inscription des textes de formation au programme

En Afrique, sans doute plus qu'ailleurs, la conception des politiques de formation ou de l'éducation du citoyen en général participe intimement de la stratégie de la construction nationale: « Education systems are, précise Robert Ulrich, part of the political and ideological framework of a nation. » (Kom, 1999 :16) Au Cameroun, comme dans d'autres pays du continent, l'Etat qui demeure le principal investisseur dans l'éducation et la formation, semble s'être doté de moyens adéquats pour encourager la circulation/consommation des manuels qui permettrait une large vulgarisation des auteurs, en mettant sur pied au sein même du ministère en charge de l'éducation, toute une Inspection Générale de Pédagogie, IGP, dont l'une des missions est justement la sélection des ouvrages à utiliser dans l'enseignement des langues officielles.

IV-1 Une sélection dénuée de tout critère objectif

Pourtant, l'entrée au programme des oeuvres littéraires, tout comme celle des ouvrages pédagogiques demeure entourée d'une opacité permanente, « minutieusement préparée. » L'école, on le sait, est un lieu privilégié de diffusion de livres pédagogiques et littéraires, à travers la jeunesse alphabétisée. C'est elle qui constitue le réservoir le plus important de lecteurs donc de promoteurs potentiels d'auteurs par le biais d'oeuvres inscrites au programme officiel à tous les niveaux d'enseignement. Au Cameroun, les auteurs et éditeurs ne s'y trompent pas qui assaillent chaque année l'Inspection

Générale de Pédagogie pour obtenir, consécration enviée, « l'inscription de leurs derniers-nés sur les listes officielles » (Huguet et Bikoï, 1989 :20) ainsi que relèvent des inspecteurs nationaux de Français qui ont longtemps travaillé à l'Inspection Générale de Pédagogie pendant l'entretien. Dans les faits, l'élaboration des listes officielles des ouvrages de formation est dénuée de toute transparence. Il s'agit beaucoup plus d'un système mafieux où le cercle se réduit à une certaine oligarchie véreuse, en mal de consécration et surtout avide de gains faciles.

En effet, «60 Minutes with Peter Essoka » du 18 juin 2001, une émission du Poste national de *Radio Cameroon*, relate les magouilles qui ont une fois de plus entouré la sélection des éditeurs et des ouvrages pour l'année 2001-2002. Les inspecteurs nationaux d'anglais par exemple, n'ont trouvé aucun autre manuel meilleur que ceux dont ils sont auteurs, co-auteurs ou alors ceux dont les éditeurs se sont montrés généreux... Les « sages » de l'Inspection Générale de Pédagogie du Ministre de l'Education nationale, pour l'année académique 2001-2002, se sont tellement occupés d'eux-mêmes qu'ils ont oublié de proposer des méthodes pour nombre de classes où ils n'avaient pas produit eux-mêmes de manuels. Ces données rejoignent celles de Pierre Fandio analysées dans « En attendant le plan Marshall : consommation endogène de la littérature camerounaise » (Fandio, 2004 :154-174)

L'entrée des auteurs au programme, est essentiellement conjoncturelle. Ce phénomène a comme conséquence la non disponibilité des ouvrages de formation en qualité et en quantité. Parlant de cette impréparation légendaire du Ministère de l'Education Nationale, l'un des cas les plus édifiants reste celui de l'ouvrage *Boule de Chagrin* de Gervais Mendo Ze. Ce texte mis au programme en classe de seconde de l'enseignement général a attendu près d'un an pour être disponible et de surcroît truffé les coquilles de toutes sortes... C'est dans cette optique que des observateurs attribuent la responsabilité du piratage sauvage que connaissent, ces dernières années les textes au programme de littérature comme *La croix du Sud* de Joseph Ngoué, *Balafon* d'Engelbert Mveng, *Le Barbier de Séville* de Beaumarchais pour ne citer que ces quelques cas, à « la légèreté coupable de l'Inspection Générale de Pédagogie. » (Onohino 1999 :3) La rareté des livres dont souffre le système scolaire camerounais relève en partie de cette gestion hasardeuse et calamiteuse des manuels. Or, comme le confirme un rapport de l'UNESCO au

début des années 80, « la pénurie des livres [...] entrave sérieusement le développement d'un pays. » (Kotei, 1982 :5)

IV-2 Une durée irrationnelle des manuels dans les programmes

Le constat qui se dégage de cette situation c'est qu'il faut être dans le secret des dieux pour savoir les critères selon lesquels les auteurs sont retenus pour paraître dans le calendrier académique. Il est pourtant possible de faire autrement afin de donner la chance aux différents auteurs potentiels. Sans doute l'Inspection Générale de Pédagogie a compris cela qui, depuis 2002 n'impose plus une liste limitative et fermée de livres par classe et par niveau d'enseignement à tous les établissements. Elle a pu adopter une approche thématique plus souple qui arrête un ensemble de thèmes obligatoires à étudier par niveau et une liste ouverte d'oeuvres proposées, tandis que le choix définitif des manuels reviendrait aux établissements, aux délégations provinciales ou départementales. Cette approche, si elle est suivie, non seulement permettrait d'intégrer à chaque fois la composante « femme » dans le choix des manuels, mais aussi, élargirait l'éventail des textes et des auteurs objectivement exposés à la consommation effective par un corps de consommateurs constitués que sont les apprenant(e)s.

Il n'y a ainsi pas, à proprement parler, une politique des oeuvres au programme. Les méthodes et autres textes littéraires entrent et sortent au gré des intérêts ponctuels des inspecteurs pédagogiques, au gré de ceux de certains éditeurs « chanceux. » La conséquence c'est qu'en plus du fricotage qui caractérise le système en soi, la sélection des oeuvres obéit rarement à un critère rationnel. Les textes retenus sont parfois loin d'être les meilleurs, ou les plus adaptés. Bien plus, la durée de vie d'un support pédagogique n'obéit toujours pas à des critères objectifs préétablis. Un aperçu des listes des manuels au programme depuis 1970 par exemple ne révèle aucune cohérence.

Nous citerons à propos *Ville Cruelle* d'Eza Boto qui a accompagné les jeunes lycéens pendant un quart de siècle, *Cahier d'un Retour au pays Natal* d'Aimé Césaire, *L'Aventure ambiguë* de Cheikh Hamidou Kane, *Britannicus* de Jean Racine ou *Transafrique* d'Un Groupe d'Enseignants et même *France Afrique* de Grandsaigne qui ont séjourné pendant une vingtaine d'années sur la liste officielle des textes dans les lycées et collèges au Cameroun.

Parallèlement, les mêmes listes ont enregistré des manuels dont le séjour, toutes choses étant égales par ailleurs, n'a guère dépassé la durée de vie d'une rose. Le cas le plus révélateur reste celui de tous les ouvrages de la collection « Etoile » des éditions CEPER. En effet, en 1999, l'éditeur « public » a vu ses ouvrages sélectionnés au niveau du primaire, à tous les niveaux et dans toutes les disciplines: *Activités de français*, *Activités de Mathématiques*, *Growing up with English*, etc. Mais, un an plus tard, tous les textes sont remplacés par la Collection « Champion » de Hachette/CLE, sans explications.

L'on se souvient aussi qu'un an après sa publication, *Sous la cendre le feu* d'Evelyne Mpoudi Ngollè figure sur la liste des manuels obligatoires de français dans les classes de Terminales scientifiques de l'enseignement général francophone. Seulement, l'ouvrage est remplacé, à peine 3 ans après sa sélection. C'est le même sort qui est réservé à *Vie de Femmes* de Delphine Zanga Tsogo. Au regard de ce déséquilibre, on peut véritablement conclure que c'est davantage un rapport de force entre inspecteurs et auteurs/éditeurs qui semble déterminer la durée de vie ou l'entrée d'un livre au programme et point sa qualité, ni même son prix. Toujours est-il que dans toute cette « magouille », la censure touche plus le texte d'auteur féminin qui est déjà quantitativement plus minoritaire que tout autre.

En effet, le facteur sexuel n'intervient pas peut-être explicitement dans le choix comme on pourrait bien le comprendre. Mais l'évidence demeure que les femmes sont peu nombreuses à être inspectrices, auteures, éditrices. A l'Inspection Générale de Pédagogie du Ministère de l'Education nationale, à peine deux responsables sur douze sont des femmes. De même sur 100 auteurs, à peine 10 sont des femmes. Aux différents séminaires de l'Association des Enseignants de Français pour le Sud-Ouest, AEFSO par exemple, c'est très souvent l'occasion pour les participants de présenter des brochures ou annales initiées et publiées pour faciliter la compréhension des oeuvres au programme aux apprenant(e)s. Or, depuis bientôt dix ans que nous participons à ce forum, la majorité des produits présentés sont faits essentiellement par des hommes. La femme, une fois de plus, est à la marge et la situation trouve son fondement dans les conditions sociales et sociologiques. Au bout du compte, nous pouvons dire que « l'apartheid de gent » des listes de manuels est assez révélateur de la marginalisation dont le discours féminin fait l'objet. Le système éducatif, au niveau des « décideurs »,

jure avec le discours dominant qui est à la « rigueur et à la moralisation» et avec la politique officielle qui prône l'intégration de la femme.

Conclusion

Au bout du compte, il apparaît que le discours de formation scolaire au Cameroun réfléchit des représentations plutôt troubles de la femme, tant dans la sphère des auteurs de manuels qu'à celle des « visages» qui se dégagent de sa présence dans les méthodes de la maternelle et du primaire. L'image collective qui circule dans nombre de méthodes des niveaux concernés est la conséquence des stéréotypes de la femme par rapport à la donne sociale ambiante. En effet, la femme y est perçue défavorablement, avec des préjugés négatifs, par le seul fait de son appartenance à une catégorie sexuelle.

Les traits dominants liés à sa personne, qu'ils relèvent des composantes cognitive, affective ou comportementale, sont essentiellement dévalorisants ou minoratifs. On l'a remarqué dans les extraits des méthodes: méprisée, la femme semble généralement ne jamais être en pouvoir de s'affirmer ailleurs que dans des sphères discrets, même symboliquement. Toutes les tentatives de prises utiles de parole dans et autour du discours de formation scolaire semblent rejetées par l'Autre, étant donné, comme ironise d'ailleurs Marina Yaguello, qu'elle « bavarde régulièrement» (1992) pour ne rien dire de bon... Quand elle n'est pas oubliée, la femme paraît reléguée à la marge dans divers secteurs de la vie sociale. Ceci est susceptible d'installer dans le subconscient des formateurs, manipulateurs dudit discours, eux-mêmes, une discrimination en défaveur de la gent féminine.

C'est cet « Apartheid » qui caractérise la distribution de la parole dans la production du discours institutionnel de formation au Cameroun, dans les cycles maternel, primaire et secondaire. L'analyse aura révélé, dans ce secteur, une femme « sans voix» presque, donc une femme sans nom, et ce, selon que l'on consulte les programmes d'enseignement du français et de l'anglais sur les plans synchronique et diachronique. Au bout du compte, la place effective de la femme en tant que auteur de textes pour l'enseignement/apprentissage du français et de l'anglais au Cameroun depuis deux décennies n'est pas du tout honorable. Ce constat pousse l'observateur à s'interroger sur la représentation de celle-ci au niveau des autres aspects tout aussi importants du discours de formation scolaire que les textes iconographiques ou picturaux.

CHAPITRE IV

« Les images, sous leurs divers aspects, sont une des caractéristiques visibles de notre civilisation et leur prolifération dessine, d'une certaine façon, notre espace de vie »

Louis Porcher (1976 :7)

CHAPITRE IV : REPRESENTATIONS DE LA FEMME DANS LE DISCOURS ICONOGRAPHIQUE DE FORMATION

INTRODUCTION

La perception visuelle

La perception visuelle permet de rendre compte de comment nous utilisons les informations de notre environnement pour construire nos représentations perceptives du monde. Selon Jean-Didier Bagot « la perception désigne l'ensemble des procédures qui nous permettent de prendre connaissance du monde environnant et de construire nos propres représentations mentales de ce monde. »(Bagot, 1999 :5) L'une des modalités sensorielles la plus performante de l'homme qui lui permet d'appréhender le monde environnant demeure la perception visuelle qui repose avant tout sur la perception des objets et des êtres vivants et leur localisation dans un espace parfaitement déterminé. Dans l'interaction avec notre environnement, percevoir un objet, c'est l'identifier, en reconnaître ses caractéristiques, le catégoriser, pouvoir le nommer.

Le regard peut se définir selon l'intentionnalité et la finalité de la vision humaine. Les approches psychologiques de la perception visuelle, toutes à orientation plus ou moins cognitiviste en général, étudient le rôle de la sélectivité du regard à travers l'attention (sorte de focalisation sur les aspects importants du champ visuel) et la recherche visuelle (trajets d'exploration d'une image par l'oeil).

L'important (...) est de retenir que l'image, comme toute scène visuelle regardée durant un certain temps se voit, non seulement dans le temps, mais au prix d'une exploration qui est rarement innocente, et que c'est l'*intégration* de cette multiplicité de fixations particulières successives qui fait ce que nous appelons notre vision de l'image (Aumont, 1990 :42).

Mis à part le potentiel perceptif, de nombreux paramètres, comme la connaissance, les affects, les croyances, la culture ou l'appartenance sociale, sont mobilisés dans la relation qui lie le sujet-regardant à une image. Elle véhicule du savoir sur le réel par le biais de schémas perceptifs, codés et plus ou moins

symbolisés, donc mémorisables et ce, malgré les différentes évolutions que peut prendre ce schéma au cours de l'histoire. Devant une image, l'activité du sujet-regardant consiste à utiliser toutes les compétences du système visuel, et plus particulièrement ses compétences d'organisation de la réalité et à les confronter aux données iconiques, stockées dans sa mémoire sous forme schématique. Ainsi les différents actes perceptifs et psychiques du sujet-regardant, à savoir sa connaissance du monde permettant de saisir, de codifier et de cristalliser les différents signes inscrits dans l'image pour s'en faire une représentation mentale, font que l'image existe. Visant à établir un rapport avec le monde, une image est produite avec des intentions, qu'elles soient informatives, militantes, religieuses, idéologiques, esthétiques.

La notion d'image

L'étymologie du mot *image*, qui provient du latin *imago* (imitation, représentation, forme ressemblante, portrait, tableau, statue, masque, simulacre) nous renseigne déjà sur la complexité de cette notion. La notion d'*image* est tellement utilisée, qu'il est très difficile d'élaborer une définition stricte et rigoureuse tant sont nombreuses les significations plus ou moins explicites qui gravitent autour de ce terme. En effet au regard de la grande diversité des objets et des phénomènes que le mot *image* désigne ou a désigné au cours de l'histoire, il est presque impossible de lui donner une définition concise. Dessin d'enfant, image publicitaire, photographie, image mentale, peinture, image de marque, Image rupestre, affiche, image télévisuelle, cinématographique ou informatique. Imitation ou analogie, l'image ne se comprend que parce qu'elle est image de quelque chose et ne prend sens que par le jeu de ressemblance et dissemblance avec son référent.

Objet d'étude vaste et complexe, l'image possède une multiplicité de sens. Loin de reprendre toutes les acceptions du mot *image*, nous citerons par exemple les images mentales, les images médiatiques, les images de marque, les images scientifiques, les images rétinienne, les images virtuelles, les images naturelles, les images verbales, etc. Dans sa fonction symbolique, l'image trouve écho dans la sphère du sacré ou dans de grandes valeurs comme la liberté ou la démocratie ; par rapport aux fins esthétiques, l'image est amenée à plaire et procurer du plaisir au sujet-regardant ; dans sa fonction épistémique enfin, l'image a valeur de connaissance dans la mesure où elle apporte des informations.

Une quantité d'éléments visuels présents dans le monde réel se retrouvent dans les images et nous sommes en mesure de les reconnaître. Non seulement nous les reconnaissons, mais nous sommes également capables d'identifier et de désigner ces objets grâce à des *invariants* déjà structurés, ou, si l'on se place dans une perspective sémiotique, grâce à des *signes* de reconnaissance.. Martine JOLY, quant à elle, fait une comparaison de l'image qui rappelle Protée, un des dieux de la mer qui avait le pouvoir de prendre la forme qu'il souhaitait :

Il semble que l'image puisse être tout et son contraire : visuelle et immatérielle, fabriquée et « naturelle », réelle et virtuelle, mobile et immobile, sacrée et profane, antique et contemporaine, rattachée à la vie et à la mort, analogique, comparative, conventionnelle, expressive, communicative, constructrice et destructrice, bénéfique et menaçante... (M. Joly, 1994b, p.84).

Ce travail de reconnaissance fait appel à la notion de représentation

De la perception à la représentation mentale de l'image.

Le terme représentation est orienté différemment selon qu'il soit perçu sous l'angle institutionnel, artistique ou cognitif. Dans la philosophie du langage et la sémantique cognitive, la représentation est l'entité mentale provoquée dans l'esprit par une expression linguistique et constitutive de sa compréhension. Ce sont les représentations mentales (ou représentations sémantiques), naturellement subjectives et en partie partagées, qui rendent possible la communication entre individus. Dans le cadre institutionnel, la représentation conforte la relation entre deux entités (personnes ou collectivités) dont l'une tient de l'autre ou remplace l'autre tandis qu'au niveau artistique, le terme « représentatif » recouvre les arts et les genres qui relèvent de quelque chose. Pour J.-C. Abric, la représentation est « le produit d'un consensus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (Abric, 1994 :64). En voulant « rendre présent à l'esprit un objet ou un événement absent », comme le propose le sens étymologique du terme, la représentation s'inscrit dans une volonté de donner à voir le réel, mais surtout dans un processus de construction du réel. Cette construction aboutit à une production culturelle qui se nourrit d'images circulant dans la société, une production qui puise nécessairement dans un stock préexistant de représentations collectives, qu'elle reprend à son compte avec plus ou moins de modifications.

Le Petit Robert renvoie justement aux images fixes qui se figent en stéréotypes. Ruth Amossy définit le stéréotype comme étant « le prêt-à-porter de l'esprit. C'est l'idée préconçue que nous nous faisons du Magrébin, du banquier ou du militant d'extrême-gauche, l'image que nous portons en nous du cow-boy ou de la jeune fille » (Amossy, 1991 : 9) il va s'en dire que les images stéréotypées modèlent notre imaginaire et exercent sur nous des influences dans la mesure où, elles façonnent d'une manière ou d'une autre nos comportements. L'icône est l'une des catégories de l'image. En tant que signe non linguistique, elle permet de capter ou d'explorer la psychologie de l'individu ou du groupe qui l'initie et le reproduit. Elle est sollicitée dans l'espace scolaire comme moyen d'apprentissage pour « rendre plus clair par un exemple » (Madja, 2003 : 8) un texte, un discours. Dans le but principal de transmettre le savoir aux sujets-apprenants, la communauté ou mieux le discours de formation scolaire qui exploite l'image « transmet à ses membres un éventail de représentations collectives à l'aide desquelles chacun se figure le monde » (Amossy, 1991 : 10)

L'image, un auxiliaire pédagogique

Nathalie Beau, dans sa contribution au numéro hors série de la revue *Notre Librairie* consacré à l'importance de l'illustration déclare : « En mettant l'image au service de l'éducation globale, on adapte l'enfant harmonieusement au monde de demain par l'art et non pour l'art. » (Beau, 2003 : 39) Dans une situation d'apprentissage qui se veut participative, l'image tout en installant un climat de détente (les sujets-apprenants sont toujours fascinés par les images, surtout coloriées), dans un univers instructif/studieux, favorise une sorte de pédagogie douce et a ainsi une portée incontournable. Elle présente des objets et des êtres parfois de provenances variées, de styles divers, assemblés de façon à susciter dans l'esprit du lecteur ou de l'apprenant(e) une multiplicité de lectures. En cela, l'alliance texte- image dans le texte de formation se révèle plus riche de sens qu'un texte univoque et linéaire. Les images ne sont plus alors une simple représentation du réel, mais elles deviennent le support de nouvelles façons de lire.

Parlant de l'importance de l'image dans le processus d'apprentissage, Daniel Madja déclare : « dans le livre scolaire, les mots, les concepts, les idées pour être saisis, perçus et au bout du compte mémorisés, ont besoin d'une matérialisation dans l'espace, dans le réel. L'image se charge d'assumer cette fonction. » (Madja, 2003 : 8) Ceci explique sans doute pourquoi, les manuels de

formation et autres textes pédagogiques, plus que tous les autres, sont fortement illustrés. Dans un manuel, l'image, au-delà de sa fonction récréative, assume parfois la conduite du récit.

Reconnaissant la multiplicité des sens générés par l'interprétation du langage verbal et non verbal qui caractérise le texte de formation, Christian Bruel, fondateur des éditions Le Sourire Qui Mord déclare en effet, dans une contribution de Nathalie Beau intitulée « L'album » à la revue *Notre librairie. Guide pratique de l'illustrateur. N° hors série, janvier –mars 2003*:

Lire c'est lire l'image comme partie intégrante de la narration, lire entre les images, lire les couleurs, au-delà d'un esthétisme naïf de coloriage, lire le noir et le blanc, lire les ruptures de page, lire la maquette, lire le rythme, l'articulation du texte et de l'image, leur disposition relative dans la double page, unité de base du livre. (Beau, 2003 :37)

Il s'agit d'une insistante invitation à la lecture plurielle de l'image ou de l'association texte – image. L'image est donc porteuse de sens. Daniel Madja souligne le rapport texte/image en ces termes : « Le couple texte/image avec ses ambiguïtés, ses réciprocitys et ses complémentarités constitue une alchimie singulière et complexe. L'image est narrative. Comme le conteur, elle peut suggérer ou bien d'un seul coup frapper. » (Madja, 2003 : 9)

Ainsi comprend-on que l'une de nos principales préoccupations soit de mener une réflexion sur les représentations de genre dans les icônes humaines déployées dans les manuels et textes supports à l'enseignement du français et de l'anglais au Cameroun pendant notre période de référence d'une part, et les différentes implications de ces dernières sur l'édification de la personnalité de l'apprenant(e) d'autre part. Pour des raisons méthodologiques, nous prendrons en compte dans ce chapitre qui porte sur l'iconographie dans les manuels, les images comme thème principal pour/ de la leçon (maternelle).

Toute communication, quelle que soit sa forme, mot, texte, geste, mimique, image, etc., est produite par un émetteur déterminé, dans un contexte socio-historique donné. Ce processus de communication implique, non seulement ce que pourraient être les intentions déclarées de l'émetteur, mais aussi ce que dit l'acte de communication, du fait de la relation particulière qui unit l'émetteur au récepteur. Il est constitué d'un Explicite, ce qui est manifesté et d'un Implicite,

lieu des sens multiples qui dépendent des circonstances de communication. Cette double dimension de l'acte de communication restera le fil conducteur de notre démarche dans l'exploration des icônes renvoyant aux hommes et aux femmes dans les méthodes supports à l'enseignement des langues officielles au Cameroun et nous permettra de mieux apprécier les différents « visages » de l'homme et de la femme représentés dans le discours de formation scolaire.

I- REPRESENTATIONS ICONIQUES À LA MATERNELLE

Jusqu'à l'adolescence, l'enfant a pour activité essentielle le jeu qui selon Henri Wallon repris dans *Les Activités plastiques pour l'école et les loisirs*, est « toute occupation qui n'a pas d'autre finalité qu'elle-même. » (Cléro, 1974 : 27) A ce stade du développement de l'individu, et partant de la formation de sa personnalité, le jeu est sa force habituelle de travail, favorable aux découvertes, mettant en éveil sa sagacité. Considérée par les sociologues comme la deuxième unité de socialisation après la cellule familiale, l'espace scolaire assure par l'utilisation des images dans les méthodes, une sorte de continuité, de prolongement entre la maison et l'école. Dans les écoles maternelles, les activités exploitées, dans leur écrasante majorité, rapprochent les apprenant(e)s du cadre familial: la maison, le marché, le dispensaire/centre de santé, le ballon, les fruits, le village, la famille, etc. Dans les cours de récréation par exemple, tout un dispositif attrayant et constructif est installé, favorisant l'épanouissement des jeunes écoliers. Toutes ces activités pédagogiques développées au cycle maternel par exemple, participent de ce que Daniel Madja appelle le tâtonnement quasi-sauvage et inconsciemment vécu.

Dans les débuts, à la maternelle, l'enfant est moins dirigé par un projet véritable qu'animé par le besoin de jouer, de faire en jouant. C'est seulement au second âge mental, celui de la pensée conceptuelle et relationnelle, que le tâtonnement peut être vécu consciemment et intentionnellement comme une expérience.(Madja, 2003 : 10)

Autrement dit, à ce cycle, les activités sont beaucoup plus ludiques mêmes si elles visent des fins pédagogiques. C'est en nous soumettant à ce critère que nous avons considéré les différentes activités organisées à la maternelle comme des activités de divertissement ou de jeu du point de vue des écoliers. Ainsi, nous voulons présenter ci-après ces activités comme participant de la « pédagogie de l'épanouissement » dont parle Pierre Bourdieu (cité par Jodelet, 1999 :40). Dans

les écoles maternelles au Cameroun, l'essentiel de la pédagogie s'effectue à partir de l'exploitation de l'image. Nous regroupons le discours pédagogique dispensé dans ce cycle en trois grandes catégories : les activités d'expression, les activités de construction et les activités libres.

I-1 les activités libres comme moyens d'épanouissement/apprentissage.

Le moment propice à l'activité libre est surtout la récréation. Celle-ci se déroule essentiellement dans la cour de l'école où tout un dispositif est installé pour rendre séduisants et surtout constructifs ces moments délicieux pour les jeunes apprenant(e)s. Qu'il s'agisse de la balançoire, du saut, de la glissade, du grimper, etc., l'utilisation de ces moyens récréatifs permet à l'enfant de suivre ses pulsions affectives conscientes ou inconscientes. De manière individuelle ou avec les autres compagnons, l'apprenant(e) recrée à partir de ces objets ce qu'il voit souvent faire.

L'on peut alors observer les apprenant(e)s entraînés de jouer à papa et maman avec une poupée, au malade devant le médecin, à un match de football avec un ballon, à la course de vitesse, etc. Ici, la créativité est totale et indépendante. Elle est le fruit de l'observation suivie de la manipulation, donc de l'imitation de l'environnement. Et en tant que telle, l'imitation rendue possible par l'image mentale, pour la plupart des cas, est source d'action et non de la simple contemplation. Claude Cléro en fait le constat.

Dans le jeu, les gestes de l'enfant ne sont pas gratuits, ils suivent des traces expérimentales, ils ont un but, fruit parfois d'un début d'appréciation intuitive individuelle, des rapports naissants avec le milieu ambiant auquel un sentiment puissant pousse l'enfant à s'intégrer. Il met naturellement à l'unisson des actes réunis par d'autres tout comme il essayera de se mettre à l'unisson d'un beau paysage ou d'œuvres maîtresses adultes. (Cléro, 1974 :12)

L'on comprend donc que pendant que l'enfant joue, il essaye de reproduire les images captées et stockées dans sa mémoire. Cette première catégorie de jeu permet à l'apprenant(e) de redéployer l'observation de son environnement au moyen de l'expression physique et orale. En tant que activité, elle tranche nettement avec celles qui sont basées essentiellement sur la graphie. En effet, le graphisme, « caractères particuliers d'une écriture individuelle, donnant des

indications sur la psychologie, les tendances du scripteur » (Robert, 1986 :585), joue un rôle prépondérant dans l'acquisition et la conservation des données cognitives chez l'apprenant(e) comme le témoigne ce groupe de pédagogues camerounais dans la préface de *Graphisme, première année des écoles maternelles*. En effet,

L'activité graphique, comme son nom l'indique, a pour fonction essentielle, de faire acquérir à l'enfant, la maîtrise du geste graphique sur le plan de la traduction du signifiant oral à celui de l'écrit. Elle vise également, entre autres, à développer la coordination entre l'œil et la main, le sens de l'observation, ainsi qu'à préparer l'enfant à l'apprentissage de l'écriture. (Un groupe d'enseignants camerounais, 1999 : 3)

Les activités d'expression et de construction relèvent de ce groupe.

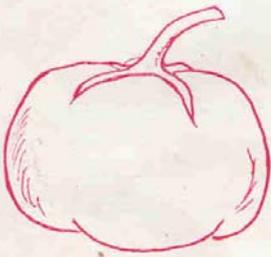
I-2 Les activités de construction comme moyens d'épanouissement/apprentissage

En dessin, facture graphique de l'icône, le sujet-apprenant de la maternelle est appelé/amené à réaliser des icônes à travers l'activité graphique. Elles relèvent pour la plupart de son univers immédiat : « Un habit », « La famille », « Mon école », « Mon portrait », « Un bonhomme », « Le Père Noël », « Les ustensiles de cuisine », « Le chat », « Le lion », « Les outils du cultivateur », « Les fruits », « Une bicyclette », « Le perroquet », « A man », « An animal », « Mr and Mrs Awah » etc. Cette série d'activités initie l'apprenant(e) à la fabrication qui est particulièrement favorable à la création d'autant qu'elle nécessite un interlocuteur, donc un médiateur, pour la découverte/compréhension du monde extérieur.

UNIT 3 : Lesson 2

Colours.

1. Look and read

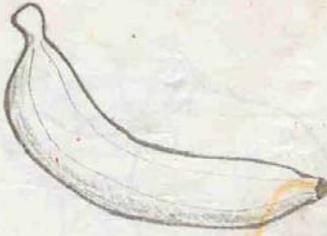
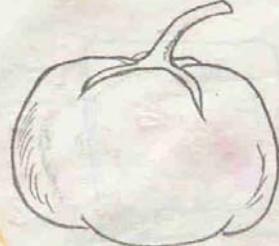
 a red tomato

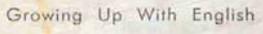
 a yellow banana

 a green leaf

 black Hair

Trace and colour

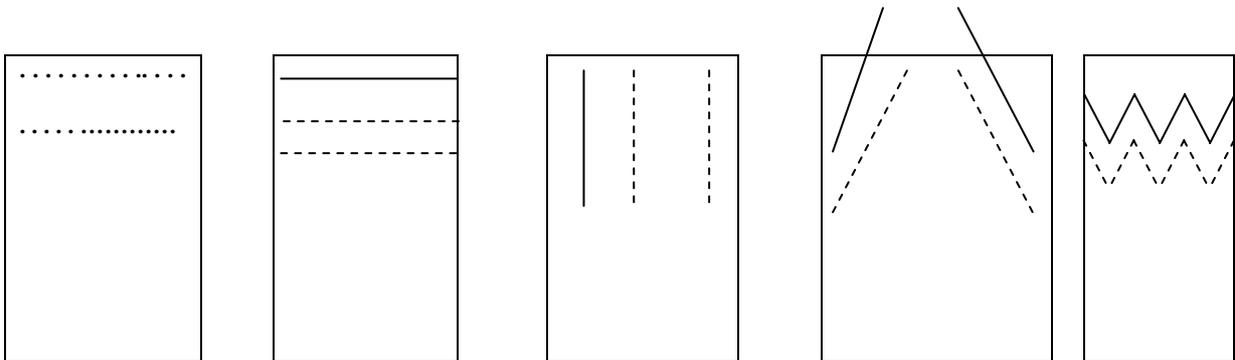
  

 **Thirteen**  **13**  Growing Up With English

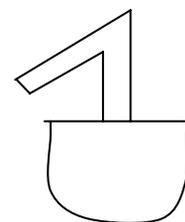
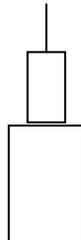
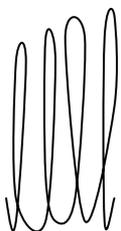
Ce médiateur qui est ici la maîtresse, attire l'attention du sujet- apprenant sur tel et tel phénomène intéressant la vie de la nature, l'accent étant mis non sur la réalisation de l'icône proprement dite, mais sur les qualités d'invention. C'est ainsi qu'à travers ces dessins, l'intention ou l'objectif n'est pas « Un habit », « La famille », « Mon école », etc. que l'apprenant(e) produit comme dessin, mais plutôt le fait qu'il (res)sente qu'il a produit quelque chose, qu'il « crée le monde. » En d'autres termes, il s'agit de faciliter l'échange entre l'individu et le monde grâce à des manipulations imagières inventives et des expériences de toutes sortes. Ceci va en droite ligne dans l'optique de Jean Piaget pour qui « connaître un objet c'est agir sur lui et le transformer pour saisir les mécanismes de cette transformation en liaison avec les activités transformatrices elles-mêmes. » (cité par Balandier, 1987 : 48)

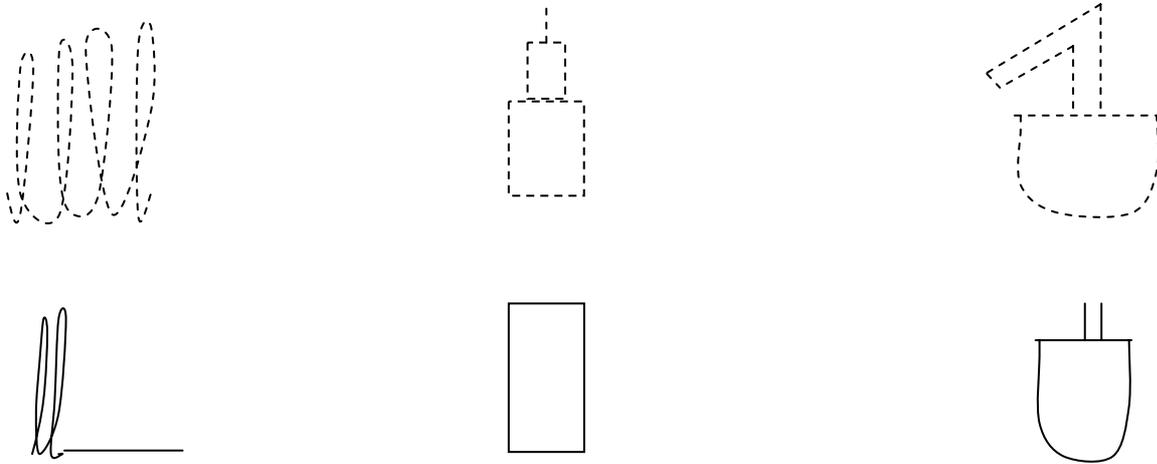
I-3 Les activités d'expression comme moyens d'épanouissement/apprentissage

Tout comme les précédents, ce groupe d'exercices se fait à partir du dessin. Les sujets apprenants doivent, par imitation, reproduire des formes et volumes aussi variés qu'intéressants sur des modèles proposés. L'apprenant(e) complète ici des points, là des lignes horizontales, verticales, obliques, brisées, etc. Ces échantillons sont reconduits ici tels que relevés des différents cahiers de dessin consultés.



Plus loin, il est appelé à continuer ici les spirales, là les cannes, les seringues, les houes, graphismes que nous avons reproduits tels qu'ils sont dans le cahier de dessin des élèves de la maternelle.





Grâce à ces reproductions, l'apprenant(e), quand il découvre des traces qu'il laisse sur une surface, est déjà en face d'une première démarche, le passage du « spontané au raisonné. » (Cléro, 1974 :15) En traçant des lignes et des signes, l'écopier/écopière les modifie, les développe, les transforme jusqu'à les rendre signifiants. La maîtrise du graphisme va s'affirmer par un tâtonnement expérimental permanent, d'autant enrichi et maîtrisé que la maîtresse aura facilité sa pratique permanente. Si au premier abord ces graphismes semblent conçus au hasard, ils vont peu à peu, par la volonté, s'enrichir en copiant ou en recréant le monde.

Dans son besoin impérieux de se faire comprendre, à défaut de la technique par la parole, appuie Claude Cléro, l'apprenant(e) supplée. « Son monde extérieur est un monde de sensations et d'odeurs, de couleurs et de sens. » (Cléro, 1974: 17) Ainsi, le contact direct avec la réalité vivante offre à son apprentissage une base opératoire pour la découverte du monde technique. A partir de cette pluralité d'activités, le sujet-apprenant développe ses bases sensorielles. L'apprentissage se fait ainsi dans un désordre apparent, dans le jeu ou le divertissement, c'est-à-dire hors de tout programme préétabli. Le secret de l'exercice étant alors la découverte de tous les inconnus.

Grâce à ces activités rendues possibles par la médiation des images, le sujet apprenant acquiert une authentique prise de possession du monde réel. Cette prise de pouvoir qui correspond à la prise de conscience de soi est le point de départ des découvertes ultérieures. L'apprenant(e) de la maternelle qui manipule les images, obéit, pour ainsi dire, à la démarche dialectique prônée par Henri Wallon, de « l'acte à la pensée et de la pensée à l'acte. » (cité par Blake, 1995 : 18) Au bout du compte, le processus d'apprentissage est plus favorable à travers les représentations iconiques de l'image rendues captivantes pour l'apprenant(e) par le truchement du jeu. Cette approche participative et propice à l'épanouissement des écoliers/écolières de la maternelle semble trouver son prolongement au cycle primaire.

II- L'EXPLOITATION DES ICONES AU CYCLE PRIMAIRE

Nous devons sans doute rappeler que l'étude des icônes humaines en rapport avec le genre qui constituent la préoccupation majeure de ce chapitre est faite à partir des méthodes et textes prescrits par le programme officiel de l'enseignement du français et de l'anglais au Cameroun pendant notre période de référence. Nous l'avons introduit au chapitre précédent, l'école primaire au Cameroun compte six et sept classes pour les sous-systèmes francophone et anglophone respectivement, dont trois niveaux pour le premier et deux seulement pour le second. Dans nos analyses, le niveau I renverra à la fois aux deux premières classes du sous-système francophone (SIL, CP) et aux trois premières du sous-système anglophone (Class I, Class II et Class III) ; Le niveau II n'existant pas dans le sous-système anglophone, ne concernera que les cours élémentaires 1 et 2 ; le niveau III regroupera à la fois les cours moyens I ET II francophones et les quatre autres classes anglophones (Class IV, Class V, Class VI et Class VII).

II-1 Les niveaux

Sans doute parce qu'il est conscient du fait que l'enfant réagit mieux à travers le divertissement ou les activités à coloration récréative comme nous venons de le montrer dans le cycle maternel, l'enseignement de la langue (française et anglaise) à l'école primaire a bien voulu « orner d'images un texte [...] avec la volonté d'exprimer du sens et de raconter. » (Madja, 2003 : 11)

C'est l'une des constances qui se dégage de tous les manuels (tous les niveaux confondus) inscrits au programme officiel de l'enseignement des langues officielles au Cameroun pendant la période de référence qui est la nôtre.

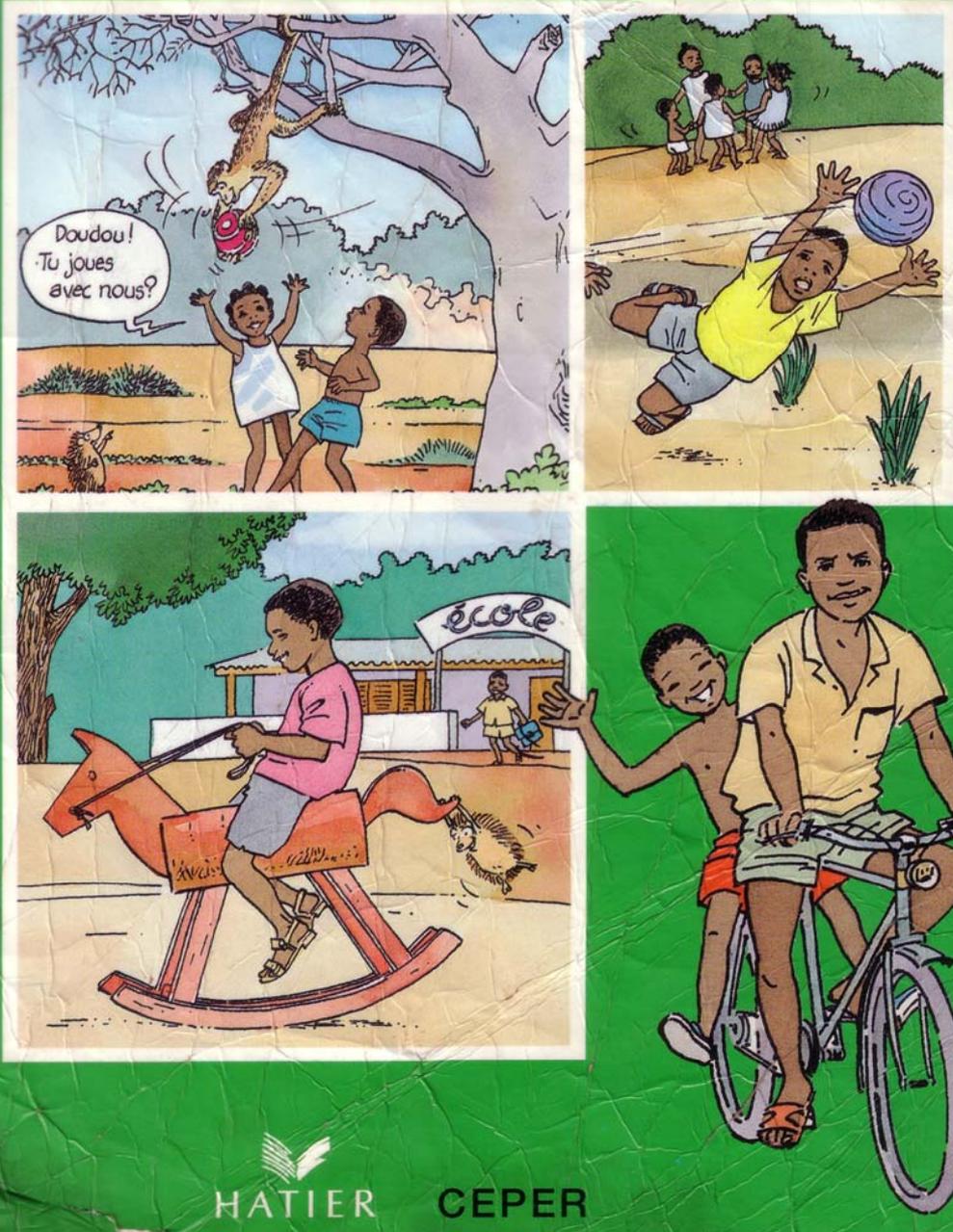
II-1-1 Le niveau 1.

La liste des méthodes et textes inscrits au programme officiel de l'enseignement des langues peut se consulter dans les annexes de ce travail.

L'Explicite des icônes

Qu'il s'agisse de *J'apprends vite à lire* (Macaire et André, 1967), de *Langage – Lecture – Sil* (Un groupe d'enseignants camerounais, 1995), de *Livre unique de Français- SIL* (Ekoto Ebolo, 1987), de *Champions en français – Sil* (Un groupe d'enseignants camerounais, 1995), de *Basic English for Cameroon* (groupe d'auteurs camerounais, 1990), de *Evans Primary English* (Ndangam and Weir, 1987) ou de *Primary English for Cameroon* (Forbin, Nyambi and Nama, 2001), le texte pédagogique est fortement illustré. Texte et image semblent entretenir une relation toute particulière. L'élève apprend en expérimentant, en jouant (Beau, 2003). Ce principe de divertissement, « arme efficace dans la transmission des connaissances pendant les premières années de l'école » (Blake, 1995 : 17) frappe tout observateur intéressé par les maquettes des manuels ci-dessus cités.

langage lecture **SIL**



HATIER CEPER

II-1-1-1 Les maquettes

La « Une » de *Langage – Lecture – SIL* par exemple offre quatre gros plans. Un dessin dialogué, style BD renvoyant à une scène de jeu entre un singe perché dans un arbre et une fillette qu'accompagne un garçonnet, apparemment des écoliers suivis d'une souris. La deuxième vignette présente, elle, un petit garçon en train de « stopper » un ballon avec, en arrière plan, des filles qui « sont à la ronde. » La troisième image montre un enfant jouant avec un cheval non loin d'une école ; tandis que le dernier plan présente une bicyclette guidée par un garçon accompagné d'un autre plus petit, en pleine détente. Les mêmes scènes récréatives se dessinent sur les maquettes des autres manuels, à la différence que sur la maquette de *Champions en français- CP* par exemple le cartable sur le dos des écoliers spécifie davantage l'univers scolaire du décor.

II-1-1-2 Les icônes à l'intérieur des méthodes : l'explicité des images

A la SIL (Section d'Initiation au Langage), les différents ouvrages examinés témoignent une méthode syllabique qui a comme avantage, déclare Maucourant, le présentateur de *J'apprends vite à lire* de

Renforcer la mémoire visuelle par l'attention accordée à chaque élément des mots, et par conséquent de donner à l'orthographe une base solide [...] Il est bon que nous ne reculions pas trop longtemps cet effort de mémoire visuelle par lequel s'acquiert l'orthographe d'usage. (Macaire et André, 1967 : 2)

Les différentes images recensées dans ces manuels peuvent ainsi être regroupées en deux grandes catégories : les images support à l'activité de la lecture/écriture et celles centrées sur le langage, activité essentiellement orale.

II-1-1-2-1 L'image, support de l'activité « langage »

La première catégorie d'images permet aux apprenant(e)s de se familiariser avec la langue orale ou le langage. Orienté(e) par les seuls titres, l'apprenant(e) est ainsi amené(e) à prendre appui sur l'image visuelle pour produire un petit texte, une petite histoire. Il s'agit, dans la plupart des cas, d'une image initiale permettant une présentation globale de la situation et, ensuite, de deux images séquentielles qui développent l'histoire initiale. Autrement dit, l'expression de

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

l'élève passe impérativement par l'image qui est le support de toute l'activité langagière.



Cette approche hautement participative et active permet aux apprenant(e)s d'acquérir, de se familiariser et de comprendre certaines réalités ou situations en rapport très étroit avec leur quotidien. C'est tantôt « La famille » (p.12) « Au marigot » (p.18) « Au garage » (p.37) « Au marché » (p.34) ou « La préparation d'un repas » (p.49) dans *Champions en français – Sil*, tantôt « Voici tes amis » (p.8), « Photos de famille » (pp.20-21), « La rentrée » (p.11), « Je me lave, je m'habille » (p.14), etc. dans *Langage – Lecture – Sil*, ou encore « help your

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

neighbours », « Fish is delicious », « What is the time », etc. dans *Primary English for Cameroon, Book III*.

II-1-1-2 L'image, un canal vers l'écriture

La seconde catégorie regroupe des images associées à des phrases servant à développer l'esprit d'observation chez l'apprenant(e) et à stimuler en même temps son expression orale. A travers cette dernière catégorie, l'apprenant(e) reconnaît des sons et des lettres. Il s'agit donc des exercices de langage associés à des sons, chaque lecture développant et fixant un son particulier. C'est le cas dans *Champions en français – Sil* des sons [m] (p.50), [d] (p.53), [o] p.20, [χ] p 34, [m] (p 46), [p] (p 66), ou encore des sons [v] (p. 74) , [r] (p. 58) ; [y] (p. 34), [m] (p. 46) etc. dans *Langage – Lecture – Sil*, ou des sons(a)(p.3), (e) (p .9),(o)(p.17) dans *Basic English for Cameroon etc.*

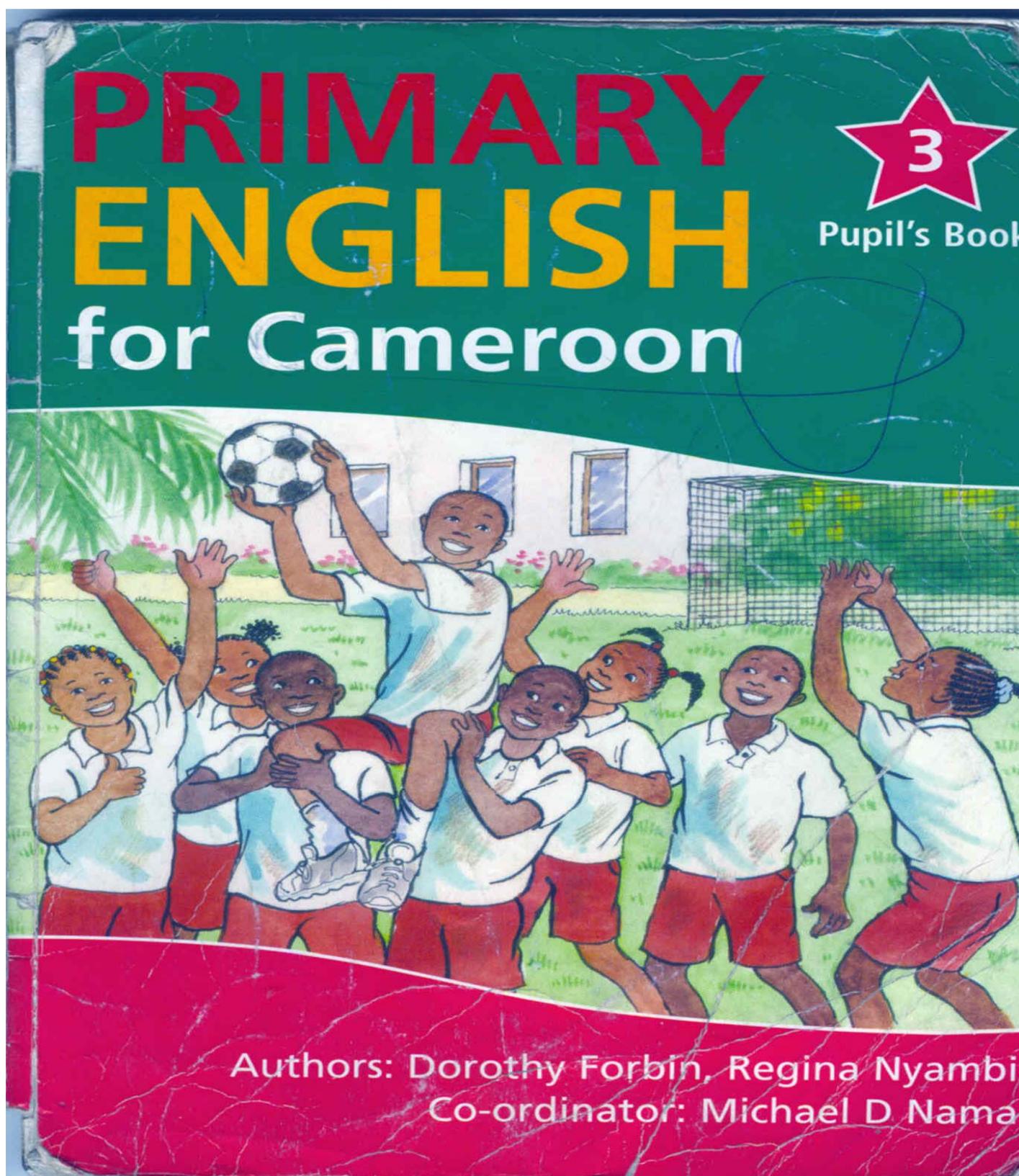


Ainsi à partir de chaque image, l'apprenant(e) aboutit à la réalisation d'un acte de parole suivi d'un réemploi en situation. Autrement dit, la lecture de l'image et un préalable à la découverte des mots qui, contenant la lettre ou le phonème étudié sont enfin réemployés, après des exercices de contrôle et de fixation (phonétique, lecture, compréhension.) Il s'agit d'amener les sujets - apprenants, par le jeu des images, à créer du sens avec des mots. En cela, lecture et écriture sont dialectiquement unies.

II-1-2 Le niveau 2 : CE1 et CE2

II-1-2-1 L'EXPLICITE DES IMAGES

La distraction, le divertissement, arme efficace pour véhiculer le discours de formation scolaire est aussi fortement représentée sur les maquettes de ce niveau. Ici encore, l'impression de la détente semble l'emporter sur la pédagogie. C'est du moins ce qui se dégage de la maquette de *Livre unique de français CE1* où les trois images présentent un marché (en 1) où on peut deviner les produits vivriers (tomates, piment, pomme de terre, etc.), puis un compartiment de train occupé par des voyageurs (en 2) et le globe terrestre ressortant dans sa face centrale l'Afrique sur lequel filles et garçons se tiennent la main (élan de solidarité ?), en vase clos (ronde ?). *Champions en français CE1 et CE2* annonce davantage le décor scolaire en ce sens que la maquette présente une fille et un garçon, munis chacun de son cartable, ayant l'air très radieux. « L'académique » annoncée déjà sur les maquettes de cette collection demeure fortement représentée et illustrée à l'intérieur des différents manuels.



Les icônes à l'intérieur des manuels permettent d'affirmer que, dans son ensemble, l'image est le point d'appui de l'apprentissage (Madja, 2003). Elle fait pénétrer l'élève dans l'univers du texte. Ce dernier découvre à la fois l'image et le texte ou alors le texte à travers l'image. Nous avons sérié les différentes icônes en trois grandes catégories.

La première catégorie est constituée d'images illustratives qui, réfléchissent les temps forts du texte contigu. Comme le nom l'indique, ce groupe d'images accompagne généralement les extraits de textes support à la lecture. Elles vont « chercher dans le texte la situation la plus caractéristique, la plus expressive, symbolique » (Madja, 2003 : 11) et transmettent ainsi un message immédiat au lecteur.

La deuxième catégorie renvoie aux images que nous qualifions de « déclencheurs » qui sont utilisées comme support visuel permettant l'observation/manipulation des exercices variés en grammaire.

La dernière catégorie renvoie à ce que nous avons appelé « images corpus ». Favorisant la créativité, elles sont sollicitées en expression écrite et aident les sujets apprenants à découvrir l'histoire qui se dessine en filigrane dans les icônes.

II-1-2-1-1 Les images illustratives

Dans *Livre unique de français – CE1*, à la page 48, le texte – support de la leçon 6, « le déjeuner » est repris au bas de la page par une illustration bien parlante : le père et deux de ses enfants autour d'une table sur laquelle on peut identifier aisément tasses, plats, fourchettes, couteau, tous au regard capté par la mère, debout, prête à poser sur la table le service chaud qu'elle a en main. De même, aux pages 98 –99, le texte « les hommes de l'espace » est « déclenché » par des images visuelles de fusée, cosmonautes, satellite, navette spatiale qui occupent plus de 50 % de la page. En terme d'espace ces exemples peuvent se multiplier à volonté aux pages 106 avec « Un tisserand habille », voire page 239 avec « Un match de football » où respectivement les images sont illustratives des différents textes.

Le déjeuner

À midi, Aliou et sa petite sœur se dépêchent de rentrer à la maison. Ils ont faim et ils savent qu'aujourd'hui ils vont manger du poisson.

1. Sans en avoir l'air : sans le montrer.
2. La bienveillance : bonté, gentillesse. On est bienveillant quand on veut du bien à quelqu'un.

Maman prépare très bien le poisson. Elle sait choisir le plus frais et elle achète le meilleur. Ensuite, elle le vide, le découpe en tranches et le met à frire dans une poêle. Comme ça sent bon !

Papa aussi aime beaucoup le poisson frit, surtout avec du piment. Les enfants eux, ne mangent pas encore de piment. C'est trop fort pour eux !

Quel plaisir de se mettre à table ! Chacun s'assoit à sa place, maman apporte le plat et elle sert tout le monde. Aliou a très faim et maman sait que le poisson est son plat préféré.

« Quel gourmand ! » dit-elle en voyant ses yeux brillants d'envie. Sans en avoir l'air¹, elle le sert plus que les autres.

Tout le monde rit parce qu'Aliou a presque le nez dans son assiette. Si on le laissait faire, il n'aurait besoin ni de fourchette, ni de cuillère, ni de couteau ! « Ne mange pas aussi vite, mon fils ! Tu vas t'étouffer ! » dit papa. Il ajoute avec bienveillance² : « Tu as peur qu'on te prenne ton repas ? »



Cette catégorie d'images est tout aussi présente dans *Champion en français CE2*, collection qui a succédé à celle citée à l'instant, dans les écoles aux primaires francophones au début des années 90. A la page 58, « Une classe sans maître » peut se deviner déjà à travers l'image accrocheuse qui ouvre la page. Les élèves dont un près du tableau noir, sont concentrés à regarder des flammes qui traînent non loin d'eux. Visiblement, il s'agit d'un incendie. Auparavant, aux pages 10 et 11, « Une rentrée sans élèves » offre la vue d'une salle de classe où le maître, qui semble s'interroger, a plutôt un lézard et un oiseau comme interlocuteurs...

II-1-2-1-2 Les images déclencheurs

Cette catégorie d'images sert à la manipulation des exercices variés. Elles sont très récurrentes dans *Mon livre unique de Français* des Macaire. C'est la même démarche (texte – image) qui semble alimenter l'esprit de ces concepteurs de manuels, à la différence qu'ici, en dehors du fait que les images sont illustratives des textes, le principe de « livre unique » impose que les textes soient des supports à des exercices variés, expression écrite (conte, fables), grammaire, vocabulaire, etc. Le « livre unique », tel que découvert au cours de nos investigations, ambitionne de traiter, aussi bien de la grammaire que de l'expression écrite et des lectures suivie et/ou expliquée. Il présente théoriquement au moins deux avantages indéniables. Sur le plan pédagogique, il offre des leçons décloisonnées de grammaire, orthographe, etc., tandis que du point de vue économique, un seul livre est moins cher que les 6 ou 7 exigibles.

Des exemples saisissants viennent de *Livre unique de Français – CE1* ou *Champions en français CE2* où, dans cette catégorie, le premier manuel offre, à la page 71, une série de vignettes, style BD, qui permettent à l'apprenant(e) de s'imprégner du contexte et de la réalisation du dialogue.

2. Il manque une partie à ces dialogues. Complète-les en imaginant à chaque fois un personnage qui ne comprend pas.



Dans la même optique, l'image permet également d'initier l'apprenant à l'exclamation (p. 46) ou à la phase impérative et aux différentes réalisations, de l'interdiction (p. 94.) En orthographe grammaticale, la leçon sur l'emploi de « Et » et « Est » est introduite par une iconographie où plusieurs ampoules lumineuses sont, à intervalles réguliers, accrochées à une guirlande dorée.

II-1-2-1-3 Les images corpus

La dernière catégorie répertoriée de ce niveau d'étude renvoie aux images corpus, source d'inspiration, propice pour le développement d'une histoire contenue dans l'image ou la série d'images. Le manuel *Livre unique de français CE1*, sans doute le mieux illustré, (nous le pensons) peut, à ce titre, être considéré comme une référence. A la page 17, sont exposées deux soucoupes, à moitié remplies d'eau. Dans la première, un morceau de carotte est couché, la partie

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

coupée dans l'eau. Dans la seconde, le même morceau, dans la même position avec de petites feuilles qui ont germé dans sa partie supérieure exposée à l'air. Ces deux images concourent à la production d'une petite histoire de la part de l'apprenant(e) : comment faire pousser un morceau de carotte, par exemple. Non loin à la page 23, quatre gros plans occupent la moitié de la page.



1. Relève les expressions de temps de cette petite histoire.

Dans le premier se trouve une fillette, à moitié recouverte de pagne, dans son lit, se serrant le front. Le deuxième présente une enfant accompagnée de sa mère dans un bureau en face de qui se trouve un homme avec le Stéthoscope à la poitrine. La mention « Dispensaire » assez visible au mur rappelle le décor d'un centre de santé. L'avant dernière image offre une fillette, prête à avaler le contenu d'une cuillère que lui porte à la bouche une femme beaucoup plus âgée, qui tient dans la main un flacon. Sur le dernier gros plan, figure une fillette très souriante, visiblement admirée et félicitée par une femme qui semble ravie, elle aussi. C'est ainsi que grâce à ces icônes l'apprenant(e), non seulement en vient à produire un texte, une écolière malade qui retrouve la santé après un traitement médical par exemple, mais peut initier un petit récit dans lequel il peut reconnaître et employer les différentes expressions de temps qui, au besoin, lui feront hiérarchiser sa narration : début – développement – fin.

II-1-3 Le niveau 3

Dans les cours moyens des cycles primaires anglophone et francophone, les images sont tout aussi importantes, quoique quantitativement moins présentes ou représentées. Dans le sous-système francophone, les deux collections, « Flamboyant » et « Champions » sont restées fidèles à leur ligne éditoriale dans l'illustration des différentes maquettes. *Livre unique de Français – CM2* offre une fois de plus une image tripartite où le divertissement domine : une gare avec les activités commerciales y afférant, un espace récréatif, probablement un snack. Ici, un homme dans une position de détente (il est adossé à sa chaise, la casquette couvrant les yeux), tout près de lui un compagnon, tenant un verre à la main. Ce dernier semble admirer une dame qui se déplace en arrière plan ; enfin une athlète dans une épreuve de course de haie. Par contre, *Champions en français CMI*, plus explicite par rapport au contenu du livre, présente 2 écoliers, avec des cartables, qui hâtent le pas.

II-1-3-1 L'Explicite des images

II-1-3-1-1 Les maquettes

La « Une » de *Evans Cameroon Primary English, Book 6* par exemple, présente en arrière plan une vue partielle d'une école au devant de laquelle trois écoliers, en tenue scolaire, très joviaux et munis d'une règle ordinaire graduée, d'un cartable, se récréent dans l'attente d'un début de cours. Le drapeau en vert- rouge- jaune, couleurs officielles du Cameroun, au-delà du fait qu'il oriente un étranger, invite les apprenant(e)s camerounais(e)s à reconnaître d'entrée de jeu que l'espace du texte dans lequel ils vont évoluer est bien le leur.

II-1-3-1-2 Structuration interne des images

A l'intérieur des différents manuels francophones, la répartition est proche de celle observée au niveau 2. Aux pages 8, 50, 76 ou 124 de *Livre unique de Français*, toutes les images servent d'illustrations aux textes adjacents : « A l'école », « L'information, le journal », « Les préparatifs d'un repas » et « Le travail de la terre » respectivement. Par contre, les pages 14, 24 ou encore 214 et 215 du même manuel proposent les images déclencheurs : c'est la découverte et l'emploi des différents moyens/outils de la communication pour le premier (téléphone, geste, télégramme, lettre, etc.) ou des différentes façons d'exprimer son

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

indignation pour le dernier. Enfin des images comme corpus pour certains exercices se dégagent des pages 72, 123 ou 223 de ladite méthode. Il s'agit de l'expression écrite avec la description (p.72), le conte/le récit (p.123) et le portrait (p.223). Cette catégorie d'images est fort semblable à celles des autres manuels répertoriés : *En passant le Moungo*, *Mon livre unique de français*, *Champions en français*.

Quant aux méthodes anglophones, l'illustration est quasi-inexistante dans les manuels des « Class VI and VII ». L'on compte à peine trois illustrations sur une vingtaine de leçons que contient *Evans Book VI*. Quand elles sont sollicitées, c'est soit des images- déclencheurs qui aident à la manipulation des notions en grammaire, soit des images illustrant un texte contigu. La « Lesson 2 : Things we need » du livre ci-dessus cité, par exemple, conduit à la p.10 à l'acquisition du « Present continuous », le moyen étant ici des hommes et femmes vus pendant plusieurs activités quotidiennes, tandis que la « Lesson 4 : Joseph is in Trouble » offre à la page 20 une scène dans un tribunal où peuvent se deviner aisément juge, magistrats, accusés, etc. La majorité des leçons n'ont aucun support visuel.

8 Why is it dangerous to drink water that is impure?

SECTION C *Present Continuous*

Exercise 1 Look at these pictures.
Oral



Enanga



Mrs Ekema



Lucy and Beatrice



Eseme



Mr Ekema



Tebit and Mbah

- 1 Enanga isn't reading. What is she doing?
- 2 Mrs Ekema isn't walking. What is she doing?
- 3 Lucy and Beatrice aren't swimming. What are they doing?
- 4 Eseme isn't smoking. What is he doing?

En somme, l'on peut déduire que, même si l'importance des images (manifesté dans l'illustration) va décroissant de la maternelle au cours moyen, il est fondamental pour la transmission des savoirs. Parlant du rôle de l'image, Michel Pastoureau constate en effet : « l'activité de l'enfant via les images est révélatrice du transfert positif des lois de la psychologie génétique à la pédagogie.

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

Par l'image, l'enfant est placé « en situation », ce qui lui permet de créer, d'exploiter les motivations individuelles ou du groupe, de s'affirmer. » (Pastoureau, 1999 : 124)

Conscients de cet adjuvant dans le processus d'apprentissage, les auteurs des manuels ont trouvé opportun d'accompagner très souvent le discours de formation scolaire des images, d'autant plus que, « les jeunes enfants ont besoin de ce bain iconique, stimulant original » (Mareuil, 1978 :113) Le couple texte - image constitue dès lors, comme dirait Daniel Madja, une « alchimie singulière et complexe. » (Madja, 2003 : 9) Le dessinateur de presse et illustrateur de livres va d'ailleurs plus loin dans cette complicité qu'entretiennent le texte et l'image : « Le texte est premier ; il est l'origine, le tremplin à partir duquel l'imaginaire va prendre son essor. L'image précède le texte qui est le point d'appui, un guide, un garde fou.» (Madja, 2003 : 9) Autrement dit, l'illustration est porteuse de sens, elle raconte, elle renvoie à un texte explicite ou implicite.

Dès lors, l'image, révèle ainsi sa faculté discursive en explorant différentes procédures narratives et assume ainsi la conduite du récit. Les observables ci-dessus analysés en constituent des illustrations congruentes. Dans le souci de rester fidèle à l'objectif de ce chapitre, nous nous sommes intéressés, au-delà de la fonction de l'image dans le discours de formation scolaire, à la fréquence de ces mises en relief renvoyant aux femmes et aux hommes. Ce d'autant que « l'illustration est une autre lecture, une lecture possible, personnelle du texte.» (Madja, 2003 : 9)

II-2 Fréquence et représentations des icônes féminines et masculines au primaire.

II-2-1 Leur Fréquence

L'illustration, image isolée et unique qui accompagne le texte se doit de représenter dans ledit texte la situation la plus caractéristique, la plus expressive. C'est dire que les images ne sont pas choisies au hasard, elles ont une visée certaine qui se quantifie entre autres en fonction de la récurrence de certaines images par rapport à d'autres. C'est à juste titre que Daniel Madja pense que si les personnages « reviennent dans plusieurs illustrations (dans le cas d'un livre), ils doivent être bien identifiés. Il faut réfléchir à leurs caractéristiques (vêtements,

coiffures, **proportions** (C'est nous qui soulignons), signes distinctifs. » (Madja, 2003: 17)

Les images décroissent selon que l'on parte du niveau 1 au 3 ou du Junior Primary Level au Senior Primary Level. L'attention accordée aux différentes icônes renvoyant aux femmes et aux hommes dans les méthodes utilisées au cycle primaire du Cameroun pendant notre période de référence donne à constater plusieurs indices au sens où Oswald Ducrot et Tzvetan Todorov définissent le terme. En effet, les auteurs du *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* définissent l'indice comme étant un signe qui est déterminé par son objet dynamique en vertu de la relation réelle qu'il entretient avec lui (Ducrot et Todorov, 1972 : 115).

II-2-1-1 Le niveau 1/ le Junior Primary Level

Au niveau 1, tous les manuels signalent, sur le plan du nombre, une faible représentation de la femme par rapport à l'homme dans les images. Pour un total de 15 leçons recensées dans *Champion en Français- Sil*, 10 montrent la suprématie de l'homme sur la femme contre 3 seulement où les icônes féminines sont majoritaires, tandis que 2 textes au total consacrent une égalité entre la femme et l'homme. La collection « Flamboyant » pousse le constat plus loin. Aucune des 13 leçons recensées dans *Livre Unique de Français- CP* ne présente des chiffres égaux par rapport aux sexes. L'homme domine ici dans 9 leçons contre 4 seulement pour la femme. Par ailleurs, tous les manuels du Junior Primary Level fortement coloriés eux aussi, n'accordent pratiquement pas une place honorable à la femme dans les illustrations. Le *Primary English for Cameroon Book III*, par exemple, compte 29 leçons au total dont 13 ont comme support visuel des icônes humaines. Seulement, plus de la moitié de ces leçons, 9 plus précisément, consacrent la suprématie numérique de l'homme sur la femme qui ne s'impose numériquement que dans 2 leçons sur 13. Les 2 autres restant, offre une parité des chiffres aux deux sexes.



Unit 10



Lesson 1

Mathematics in English!

Count and say.

I have three plantains.
You have two plantains.
How many plantains do we have?



$3 + 2 = 5$ Three plus two equals five.

I have four pineapples.
You have three pineapples.
How many pineapples do we have?



$4 + 3 = ?$ Four plus three equals ...?

II-2-1-2 La fréquence des icônes au niveau 2

Au niveau 2, chez « Champions », tout comme chez « Flamboyant », avec *Champion en Français CE II* et *Livre unique de Français CEI*, 2 leçons seulement contre 7 pour le premier et 2 leçons contre 10, pour le second, représentent la femme numériquement majoritaire. Par contre, une seule leçon de chaque collection a une parité des chiffres renvoyant à la femme et à l'homme. Nous n'avons retenu que les leçons à forte représentation humaine en terme d'icônes. Autrement dit, ce niveau donne encore la primauté à l'homme dans les illustrations.

II-2-1-3 Le niveau 3/ le Senior Primary Level

Le niveau 3 conserve également la même courbe indicielle. Ici, la présence masculine est toujours plus marquée que celle de la femme : 3 leçons sur 8 contre 2 dans *Champion en Français CMI* et 4 leçons sur 7 contre une dans *Livre unique de Français CM II*. Seulement, le nombre de leçons où le nombre de femmes est équivalent à celui d'hommes est, comparativement aux autres niveaux, assez significatif ici. 3 leçons sur 8 (chez Champion) et 2 leçons sur 7 (chez Flamboyant). Quant au Senior Primary Level, la distribution des icônes masculine et féminine n'est guère différente de celle observée dans les iconographies des manuels francophones, même si par rapport à la série « Basic English », la série « Evans » propose plus de leçons où il y a parité de chiffres dans la distribution.

Ainsi, dans 6 leçons sur 16 que contient *Basic English for Cameroon Book V* au total, une seule leçon donne la femme majoritaire, 4 consacrent la primauté de l'homme tandis qu'une leçon distribue équitablement les sexes. *Evans Cameroon Primary English Book VI* mérite l'attention de l'observateur des icônes humaines intéressé par les questions de genre. Des 4 leçons illustrées sur 19 que compte le manuel, la femme et l'homme sont chacun majoritaire dans une leçon tandis que 2 leçons déploient équitablement les sexes.

TABLEAU RECAPITULATIF DE LA REPRESENTATIVITE DES ICONES MASCULINE ET FEMININE DANS LES MANUELS DU PRIMAIRE.

Niveau \ Manuel		<i>Champions</i>	<i>Livre unique</i>	<i>Basic English</i>
1 : Sil, CP, Class 3	Homme > femmes	10 sur 15	8 sur 13	9 sur 13
	Femmes > hommes	3 sur 15	5 sur 13	2 sur 13
	Femmes = hommes	2 sur 15	0 sur 13	2 sur 13
2 : CE1, CE2	Homme > femmes	4 sur 7	7 sur 10	-----
	Femmes > hommes	2 sur 7	2 sur 10	-----
	Femmes = hommes	1 sur 7	1 sur 10	-----
3 : CM1, CM2, Class V, Class VI	Homme > femmes	3 sur 8	4 sur 7	4 sur 6
	Femmes > hommes	2 sur 8	1 sur 7	1 sur 6
	Femmes = hommes	3 sur 8	2 sur 7	1 sur 6

Tous ces indices donnent à relever que les images pour enfants ne sont plus seulement une représentation du réel, mais elles sont surtout dotées de sens et deviennent le support de nouvelles façons de lire.

II-2-2 Les Représentations de la femme et de l'homme au primaire

Tenant compte des contraintes (âge supposé de l'apprenant, caractéristiques du texte), l'image décroît quantitativement des premières années du primaire vers la sortie. C'est pourquoi, au niveau 1, les manuels sont des « albums » presque, fortement caractérisés par une double narration, un double langage, celui du texte et celui de l'image. Toutes les histoires simples pour la majorité sont ici liées à celle de la société et au statut qu'elle accorde à l'écolier/écolière. L'apprenant(e) garde ainsi en mémoire l'image qui se trouve sur la page qu'il vient de tourner. Et c'est de l'harmonie de la succession des images que naît le plaisir de lire. Or, l'illustration est porteuse de sens. Illustrer, dit Moussa Konaté, directeur de la maison d'édition malienne Le Figuier, « ce n'est pas tout à fait traduire des mots en images, mais plutôt recréer une pensée, un sentiment exprimé par les mots. » (Cité par Beau, 2003 : 117) Il se dégage une certaine « pensée » de ces illustrations dans les manuels de formation au Cameroun. Nous envisageons alors de découvrir ces non-dits du texte dits par les icônes.

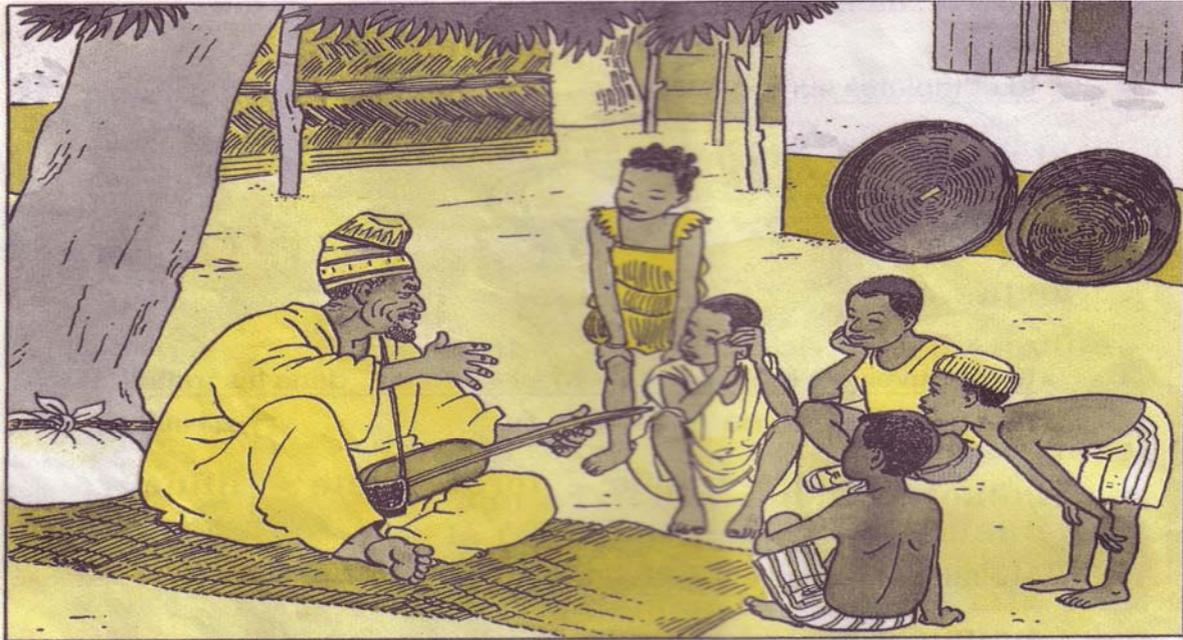
II-2-2-1 Le niveau 1

Dans *Langage – lecture – Sil*, les leçons 5 « Je m'habille », 10 « A table » ou 15 – « Au marché » offrent respectivement à voir une scène de toilette où une femme attentionnée aide des enfants à faire leur toilette en leur intimant l'ordre de rester propre ; l'intérieur d'une cuisine où se prend le repas familial et un marché de produits vivriers, respectivement. Par contre, les leçons 11 « La

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

moto », 22 « A la poste » ou 29 « Le conte du vieux griot » déroulent respectivement la vue d'un homme arrivant chez lui sur une motocyclette sous les acclamations de son fils, un bureau de poste où les usagers se font servir et, des enfants, assis sous un gros arbre qui écoutent attentivement un vieillard, respectivement.

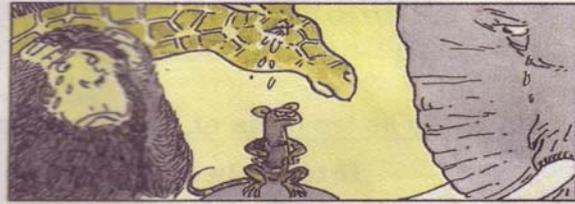
La scène de la toilette rappelle l'espace familial, le foyer qui est manifesté dans la leçon 10 « A table ». Elles sont toutes représentées au féminin. La scène du marché de la leçon 15 est un marché de produits vivriers, à ciel ouvert, elle, a également des femmes comme vendeuses, acheteuses et spectatrices. Tout le capital, constitué d'un étal de fortune, se réduit sur quelques deux mètres carrés de surface tandis que la modicité du commerce se devine sur le mode de paiement illustré : des piécettes, même pas des billets. Par contre, la poste (leçon 22) qui non seulement fait référence à un service public, mais présage l'univers professionnel salarié, a comme support visuel l'icône masculine. En outre, le conteur de la leçon 29 c'est le sage du village, c'est l'intellectuel écouté qui fonctionne comme une référence pour la contée. Rappelons que cette scène offre six icônes humaines dont une seule féminine contre quatre garçons dont trois sont installés, assis et attentifs. La petite fille est d'ailleurs représentée sur l'image, en retrait, debout, comme si elle se retrouvait là-bas par hasard.



1



2



3



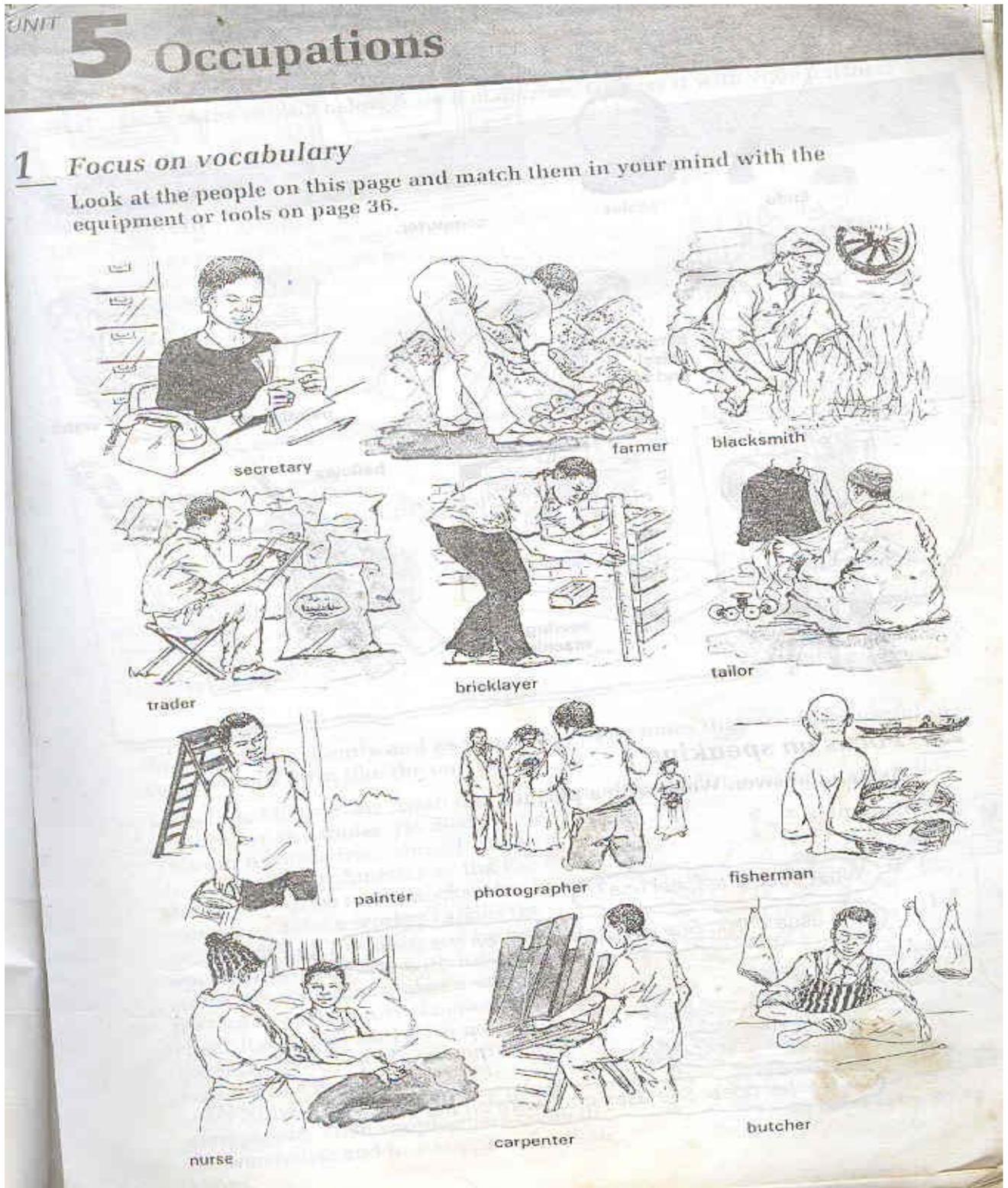
De même, avec *Champions en français – Sil*, les rares leçons où la présence féminine est réellement sensible au niveau des images sont des leçons 16, 17 et 18. La première leçon citée porte sur la fixation du son [n], le moyen (image) étant une scène de toilette. Quant à la leçon 17, il s'agit de « La préparation d'un repas » pour le son [m]. La dernière leçon citée « le repas » concourt à la réalisation du son [d]. Parallèlement, les leçons 1 « à l'école », 7 « La dispute », 13 – « Au garage » signalent une suprématie numérique de l'homme. Tout porte à croire que la présence de la femme ou de l'homme dans le discours de formation scolaire se fait considérable par rapport à certaines tâches. Le « sexe faible » est plus présent dans l'univers du ménage ou domestique tandis que l'homme domine dans l'univers professionnel. Ces différentes illustrations/représentations pourraient installer dans le subconscient des jeunes apprenant(e)s de 5 à 7 ans, que le travail intellectuel, technique, témoignant des

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

aptitudes spécifiques serait propre aux hommes tandis que la femme est réduite, une fois encore aux rôles subalternes. L'analyse du discours iconographique aboutit ici, on le constate, à des conclusions similaires à celles relevées au chapitre précédent.

II-2-2-2 Le niveau 2

A observer de près les observables des classes des Cours Élémentaires, l'on se rend vite compte qu'on évolue vers une spécialisation accrue des rôles. Les leçons 13 et 14 du tableau 4 par exemple présentent pour la première citée 100 % de femmes dans l'illustration d'un texte où on parle de la poterie. Le même pourcentage, au masculin cette fois-ci, est observé dans la seconde leçon où il s'agit d' « Un tisserand habile. » Alors que tout le dossier porte sur les métiers, la leçon 13 est intitulée « Tante Awa » tandis que la leçon 14 est libellée « Un tisserand habile ». Au-delà du fait que le titre de la première leçon citée ici ne rime à rien par rapport au dossier (les métiers), le nom tante, rattache davantage l'être nommé à la lignée et par conséquent, fait référence dans les sociétés patriarcales dont le Cameroun, à un statut assujettissant, à des êtres soumis sous l'autorité de l'homme qui peut être l'oncle, le père, l'époux. Par contre, le titre de la deuxième leçon est suffisamment informatif par rapport au dossier : le tisserand qui est de surcroît « habile » connote une technicité certaine en plus de l'univers professionnel. La leçon 29 titrée « Un match de football » a en illustration l'équipe nationale de football masculin du Cameroun, (Les « Lions Indomptables ») des années 90. Il faut le rappeler sans doute : le Cameroun qui est une grande nation de football en Afrique a investi également dans le football féminin qui regorge désormais des talents qui mériteraient pourtant d'être vantés. Les « Lionnes Indomptables » ont été par exemple finalistes de la Coupe d'Afrique des nations en 2001 à Lagos. De même, les leçons 11 et 12 qui sont en fait une histoire réalisée en deux temps, permettent de corroborer les idées de Simone de Beauvoir qui ironise sur la faiblesse du « deuxième sexe. »



En effet, les 2 textes *parlent* d'une scène de bagarre généralisée dans un marché africain. La première scène (leçon 11) représente les acteurs et les

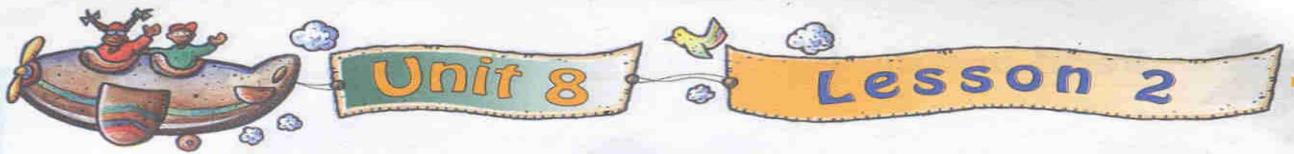
Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

victimes de cette « folie » en action. Les blessées et autres traumatisé(e)s sont en majorité des femmes. Par contre, la deuxième planche (leçon 12) offre à voir plus d'hommes que de femmes, les premiers étant des secouristes venus visiblement « sauver ce qui peut encore l'être » dans ce capharnaüm créé visiblement par les femmes qui en sont aussi les principales victimes. A la différence que dans la leçon 11 où sont présentés des êtres et des choses en souffrance, la femme est majoritaire tandis que dans la leçon 12 où il s'agit d'un secours, l'homme est majoritaire.

li-2-2-3 le niveau 3

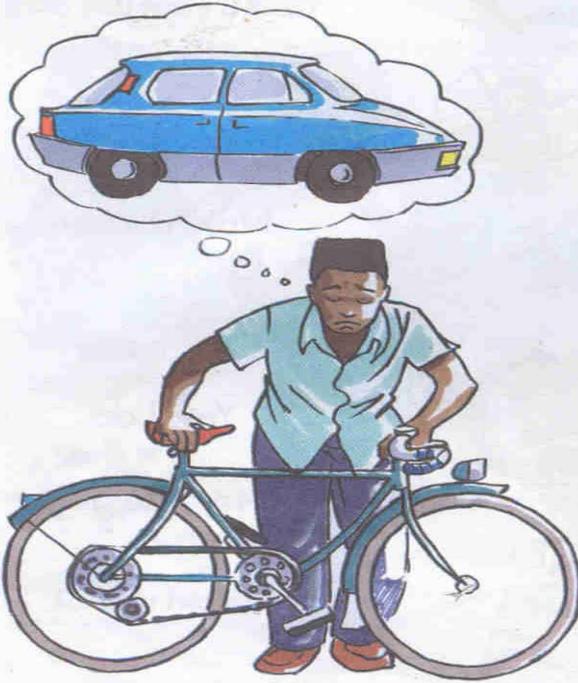
La place de la femme dans l'échelle sociale vue à travers le discours iconographique de formation n'est pas bien différente au niveau 3. « Le beau sexe » est fortement représenté quand il faut exhiber la beauté. C'est le cas dans *Champions en français CM2* où, aux leçons 4 et 7 par exemple, il s'agit des « Tresses » et de « Comment se parer pour la fête. » Il convient de rappeler sans doute que ces deux leçons sont les seules parmi celles répertoriées dans ledit manuel où la femme est numériquement supérieure à l'homme. Dans la même logique, les leçons 6 et 20 de *Livre unique de français CM2*, illustrant respectivement « La préparation d'un journal » (presse écrite) et l'histoire d'un « Héros à différentes époques de sa vie » (passé, présent, futur) consacrent la domination masculine, pendant que l'unique leçon 9 qui honore la femme parle de « Les préparatifs d'un bon repas » Même si, la leçon 16 titrée « Les métiers », a illustré équitablement les présences masculines et féminines, Miss Johnson est secrétaire et admire les talents de l'homme qui, lui, est peintre. La même tendance est observée dans *Basic English for Cameroon Book V*.

Les leçons 1, « At the School », 2 « Keeping Healthy » ou 6 « Tell us a Story Grandmum » donnent la primauté à l'homme. Il y est question respectivement d'une salle de classe occupée par des garçons exclusivement et sous la direction d'un maître, d'un texte portant sur les notions élémentaires d'hygiène corporelle et environnementale, de 3 garçons et une fille assis sous un gros arbre qui écoutent une femme entre deux âges. L'unique leçon de ce manuel « honorant » la femme est la leçon 11 « At the Market » où il est question d'un marché de produits vivriers.



I have a bicycle.

Look and read.



I have a bicycle.
I do not have a car.



I have a bag.
I do not have a basket.

Play a game.

I have a ball.

I have a ball and a car.

I have a ball, a car and a doll.

I have a ball, a car, a doll and a ...

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

L'on aboutit à la conclusion de Georges Balandier pour qui l'image a un pouvoir propre qui est bien davantage que la capacité de fascination : « L'image est, précise-t-il, la manifestation sensible de l'univers humain ordinaire, elle le rend intelligible, elle permet à l'action des hommes d'avoir prise sur lui et de se le concilier au mieux [...] Elle n'est jamais neutre. » (Balandier, 1987 :9) Les images et autres illustrations relevées dans les méthodes du primaire, rimant avec les textes, véhiculent des pensées sexistes dans les manuels destinés aux enfants des deux sexes de 9 à 12 ans. Dans sa dimension perlocutoire, l'image pourrait apparaître ainsi comme un (autre) instrument de diffusion ou de la restauration de la « morale » phallogratique. Babad montre dans ses recherches qu'il y a plusieurs étapes dans la mise en œuvre des stéréotypes, en faisant appel à la notion de système cognitif : « les stéréotypes ne sont pas forcément basés sur l'expérience directe des gens dans les groupes visés par les stéréotypes. Ils peuvent être appris par l'intermédiaire des autres ou des médias. » (Babad, 1983 : 75)

Les illustrations déployées dans les manuels pédagogiques sont ainsi stéréotypées qui font l'apologie de l'incapacité de la femme à pouvoir se définir en dehors de la cuisine, du petit commerce. Dans la logique du sémioticien Louis Porcher qui, dans *Introduction à une sémiotique des images*, reconnaît à l'image deux dimensions, l'une dénotative et l'autre connotative, l'on peut affirmer que le déploiement des icônes humaines dans les manuels dont la priorité est accordée à la mission éducative à travers les fonctions/rôles ludiques semble bien, à l'école maternelle et primaire, plutôt le lieu de représentations idéologiquement marquées, conforme au patriarcat (force perlocutoire) (Porcher, 1976 :32). L'on se sent dès lors plus qu'interpellé quant à savoir ce qu'il en est des icônes dans les manuels pédagogiques du cycle secondaire.

III- L'ILLUSTRATION DANS LES MANUELS AU SECONDAIRE

L'enseignement des langues française et anglaise au cycle secondaire a pour objectif, au regard des textes officiels, de donner aux adolescents, compte tenu du degré de maturité qui est le leur et des préoccupations nouvelles qu'ils découvrent, les moyens leur permettant de poser les problèmes individuels ou collectifs du Cameroun, de l'Afrique, du monde actuels. (Ministère de l'éducation nationale, 1984 :26)

Il s'agit d'un enseignement décloisonné où tous les exercices de langue (orthographe, lecture, grammaire, expression écrite, vocabulaire, etc.) et de

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

littérature concourent à cet unique objectif. Conscients que jusqu'à l'adolescence, l'enfant est inséparable du jeu, les concepteurs des manuels étudiés ont voulu assurer la continuité entre le cycle primaire et le secondaire, quant à la manière d'illustrer les différents manuels à la portée des apprenant(e)s. Le témoignage de nombre d'enseignants révèle que les élèves éprouvent un net plaisir à tourner et retourner, « sans en être épuisés », les pages d'un livre, le regard plein d'admiration pour des images qui accompagnent des textes dont ils ont parfois de la peine à saisir le sens. Véronique Tadjio, écrivaine et enseignante ivoirienne, dans une interview intitulée « Transmettre l'empreinte de nos cultures » publiée dans la revue *Notre librairie. Guide pratique de l'illustrateur. N° hors série, janvier –mars 2003*, confie à propos : « Il y a quelque chose d'instantané dans une illustration qui s'offre à celui ou celle qui la regarde. Le message visuel est immédiat. » (Tadjio, 2003 :127)

Pour cette raison, les images qui sont, comparativement au cycle primaire, moins récurrentes dans les manuels du cycle secondaire, y jouent tout aussi bien un rôle principal. En effet, parlant du rôle de l'image visuelle dans les manuels, Nathalie Beau pense justement que « les livres sont devenus des outils incontournables de l'épanouissement des enfants. » (Beau, 2003 :41)

III-1 Panorama des manuels

Dans l'enseignement du français au Cameroun depuis 20 ans, les méthodes retenues en grammaire et en expression écrite sont chronologiquement *Grammaire par l'observation et l'usage* en 4 volumes, réalisée par une équipe d'enseignants camerounais et *Grammaire du français* réalisée par IPAM/EDICEF, en 2 volumes couvrant les 4 niveaux d'une part et d'autre part, *Travaux Pratiques de Rédaction* et de *Lecture expliquée* en 4 volumes et *Pratique de l'Écrit* en 4 volumes également réalisés par A. Dubreuil et Pierre Djieuga et alii., respectivement. Quant aux lectures, les apprenants auront lu tour à tour *Textes et Activités* d'A. Edoh, *Livre unique de Français* d'un groupe de pédagogues africains et *Le Français en...* d'un groupe d'auteurs africains, tous en 4 volumes chacun. Pendant la même période, l'enseignement de la langue anglaise a utilisé plusieurs séries de méthodes. Étant donné le nombre considérable de méthodes support à l'enseignement de la langue anglaise pendant la période de référence, nous avons adopté comme critère de choix les manuels qui ont connu une certaine longévité dans le programme. Nous avons ainsi retenu : notamment les séries *Effective English* de l'anglais Michael

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

Montgomery, *Secondary English Project for Cameroon* de N.J.H. Grant et alii et *Passport to English* de Christine Bongwa et alii., respectivement.

L'on constate ainsi que les méthodes support de l'enseignement de la langue anglaise au Cameroun sont conçues sur la base des livres uniques. Un seul livre se prête aux diverses activités : Reading Comprehension, Grammar, Essay, Vocabulary, Listening Comprehension, etc. tandis que les manuels d'enseignement du français sont sériés en méthodes de rédaction, de lectures et de grammaire. Il convient aussi de signaler que, dans le système scolaire camerounais, la langue est étudiée comme matière aux seconds cycles francophones, ce qui n'est pas le cas dans les cycles anglophones où, dès la fin du Secondary School (Form V), les sujets apprenants des séries « Arts » n'ont plus que les cours de littérature anglaise ou d'expression anglaise tandis que ceux des séries « Sciences » ne font plus des cours de langues anglaise. Autrement dit, la spécialisation commence dans le sous-système anglophone dès le High-School (Lower Sixth) alors qu'il faut atteindre l'université pour se spécialiser véritablement chez les francophones camerounais. Etant donné que l'enseignement de la langue au second cycle francophone utilise des méthodes très peu illustrées, ce cycle ne fera pas partie de notre travail ici, pour la simple raison que le présent chapitre porte sur les représentations des icônes féminine et masculine dans les manuels. Notre approche consistera à partir du cycle d'observation (6^e/5^e – Form I, Form II, Form III) vers le cycle d'orientation (4^e/3^e – Form IV, Form V)

4

Des débuts difficiles...

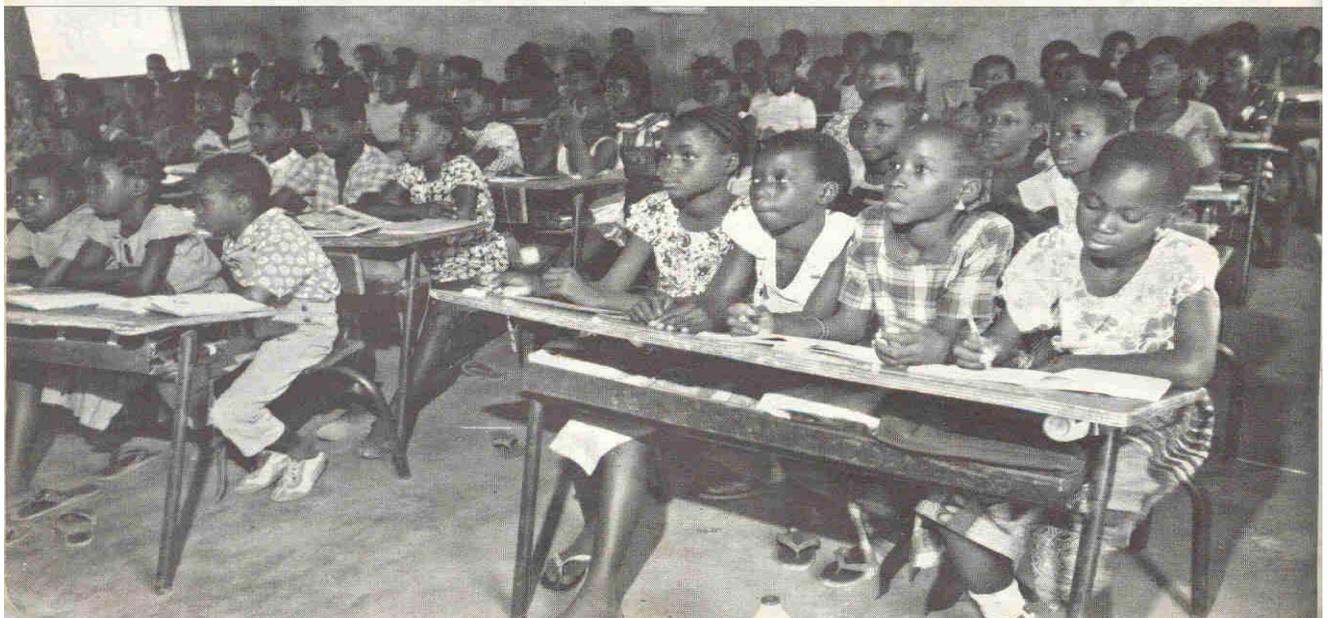
Les écoliers de Limangiagna ont bien du mal à apprendre la langue des Bawé, même si l'instituteur, monsieur Rigaud, fait ce qu'il peut...

Nous commençâmes par un petit chant allègre scandé par les battements de nos mains. Il comportait deux courtes phrases faciles à retenir. Nous ne comprenions pas ce que disaient les mots, car ils étaient dans la langue des Bawé.

Mais le timbre des sons et le rythme guilleret de la mesure nous emballèrent. Nous reçûmes chacun une plaquette noircie sur les deux faces et un objet en forme de bâtonnet qui laissait des traces blanches sur les doigts. Notre maître nous montra comment appliquer cet étrange objet sur la plaquette et y tracer des traits tantôt verticaux, tantôt penchés. Nous étions émerveillés de voir sortir sous nos doigts malhabiles des signes qui couvraient nos plaquettes. Le maître passait entre les bancs, se penchait sur nous, aidait certains à bien coincer le bout de bâtonnet entre le pouce et l'index. Quand il sentait la fatigue nous gagner, vite, il nous faisait entonner notre petit chant et nous retrouvions comme par enchantement notre entrain.

La journée commençait toujours par le contrôle des présences. Pour cela, monsieur Rigaud ouvrait son gros registre et nous appelait les uns après les autres. Là aussi, il dut nous apprendre comment répondre à son appel. Ainsi nous apprîmes notre première formule de politesse :

«Oui, M'sieur, non, M'sieur, présent, M'sieur.»



III-2 Les cycles

III-2-1 Le cycle d'observation: 6^e, 5^e, Form I, Form II et Form III

Le cycle d'observation, au Cameroun, est composé des niveaux 6e et 5e, d'une part, et des classes de FORM I, Form II et Form III, d'autre part. Seront tour à tour analysées les méthodes de grammaire, d'expression écrite et de lectures.

III-2-1-1 Les méthodes de grammaire

III-2-1-1-1 L'Explicite des illustrations

Dans l'ensemble, en dehors de quelques images servant d'exercices d'application au cours, la majorité d'illustration sont des corpus aidant à l'observation/manipulation en vue d'introduire une notion fondamentale de grammaire. Dans les deux manuels francophones cités plus haut, les images iconiques retenues ici sont celles renvoyant à l'homme et à la femme pris dans diverses activités de la vie quotidienne.

Dans *Grammaire par l'observation et l'usage 6^e*, la leçon « le verbe et son sujet » (p.23) est introduite par la rubrique « Observons » où les images aident à saisir les désinences des verbes à partir des pronoms employés ; la notion d'« attribut » (p.72) a comme support visuel deux femmes portant chacune sur ses genoux un bébé, Emilie et Jeanne. Les notions de passif (p.93) et d'emphase (p.101) sont illustrées par une scène de lessive et de jeu avec le ballon respectivement. Le manuel de 5^e de cette série est tout aussi intéressant que le précédent. L'une des premières leçons, « Le verbe et les temps », offre (à la page 10), deux planches représentant d'abord une femme qui lit et ensuite la même femme qui brode. L'accent étant placé ici sur la distinction entre la description ; ce qu'est la personne ou la chose au moment où l'on parle (l'état) et le récit, ce qu'elle fait pendant qu'on parle (l'action). Le mode impératif (p.36) est actualisé par une salle de classe dirigée par un maître, tandis que la leçon suivante portant sur l'interrogation (p.42) a comme corpus une vendeuse à la sauvette qui reçoit une cliente, une ménagère, etc.



sleep

read

dance

In the first picture the boy is not yet swimming. He will swim in a short time from now. We can talk about the future using 'going to': *He is going to swim.*

Exercise 1
Oral

Make up sentences with *going to* for the other pictures.

Exercise 2
Oral

Change the sentences you have just made into a) the negative and b) the question form.

Example: He is going to swim.

a **He is not going to swim.** (Negative)

b **Is he going to swim?** (Question)

Exercise 3
Oral

Use this table to make up 15 sentences about future events.

I	am	going to	kick throw catch find steal hide	the ball.
They We You	are			
He She	is			

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

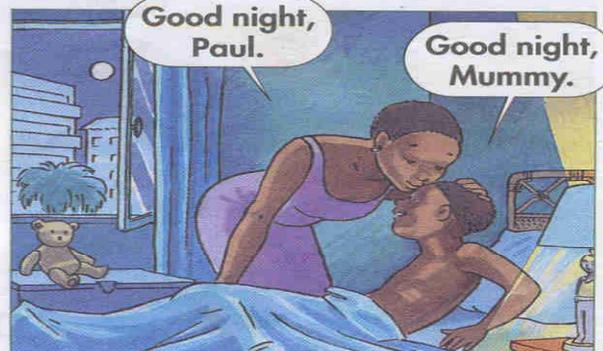
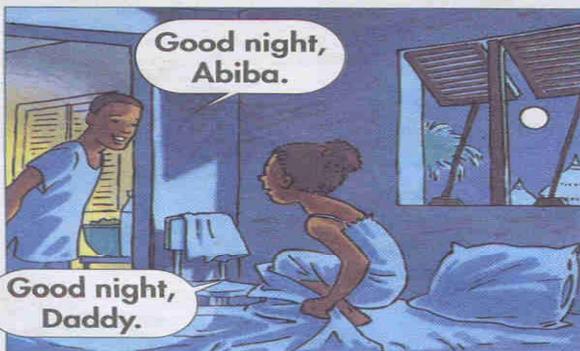
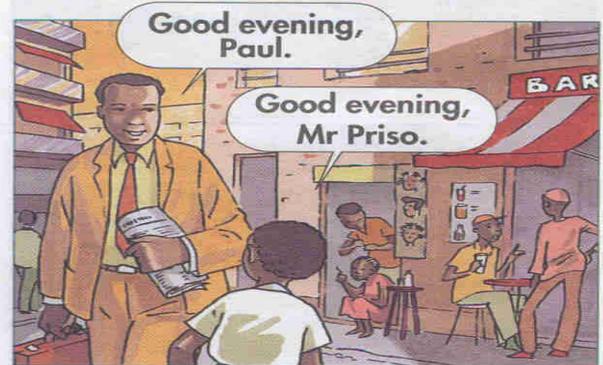
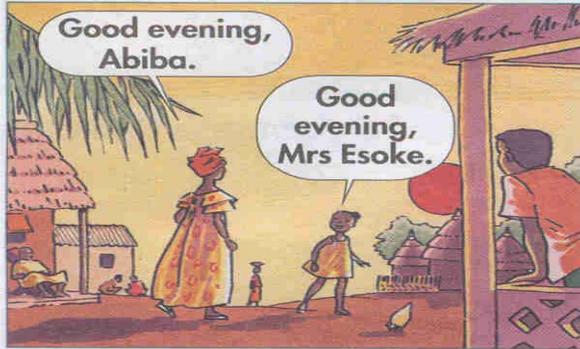
Grammaire du français, quant à lui, contient très peu d'images. La plupart des dessins illustrent soit des textes supports ou corpus de la leçon, soit la dictée préparée placée en fin de leçon qui clôt les exercices proposés. De la leçon 1, « Langue et communication », aux leçons 84 ou 154 portant sur l'attribut du sujet et du complément d'objet direct (COD) et la proposition relative respectivement, les icônes annoncent davantage la leçon dans l'esprit des apprenant(e)s par cette « saisie immédiate » qu'elles suscitent.

Transafrique - Students Book 1, manuel qui aborde son quart de siècle dans les lycées et collèges du Cameroun dans l'enseignement du français aux anglophones brille par sa très enrichissante illustration. L'image semble prioritaire (au texte) dans cet outil pédagogique. La « politique » de l'ouvrage consiste à partir du connu vers l'inconnu. C'est ainsi que tous les thèmes relèvent de la vie quotidienne tandis que le contexte est « de situation ». Les noms et expressions/réalités proviennent de l'ex- « Southern Cameroon » anglophone d'abord, puis progressivement, sont introduites les expressions renvoyant au milieu francophone. Qu'il s'agisse de « Tes nouveaux amis » (p.6), « Tu parles français ? » (p.10), « Dans la salle de classe » (p.8), « Tu as quel âge ? » (p.22), « Qu'est-ce que tu préfères ? » (p. 38) etc., l'image visuelle permet d'appréhender immédiatement le sens du texte.

Unit 1 Lesson 4

Good evening and Good night

Look, read and say.



Mime the actions and say.

Good morning



Goodbye



Good night



Très souvent il s'agit de dialogues ou conversations réalisés sur le modèle des bandes dessinées dont l'importance pédagogique n'est plus à démontrer dans une situation d'apprentissage. En effet, en tant que suite d'images qui raconte une

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

histoire, la BD, précise d'ailleurs Maxime Aka Mendoza dans son article intitulé justement « La bande dessinée » publié dans *Notre librairie. Guide pratique de l'illustrateur. N° hors série, janvier –mars 2003*,

Utilise plusieurs images pour décrire une action, l'illustration n'en utilise qu'une seule [...] la bande dessinée s'est inventé et continue de s'inventer un code à partir de tournures graphiques afin de restituer le mouvement, suggérer les sons, exprimer la psychologie d'un personnage. (Aka Mendoza, 2003 : 52)

Ainsi, les exercices sur les caractères et le langage dans la salle de classe qui constituent l'essentiel du manuel sont conçus à base de ces « images parlantes. » C'est le cas des exercices « Dans la rue » (p.12), « Devant le centre culturel français » (p.18), « Sur le marché » (p.24), « Au stade » (p.32), « Niba est triste » (p.80), etc. C'est dire que 80 % de pages de *Transafrique – Student's Book 1* sont illustrés. Les seules parties non illustrées de l'ouvrage sont consacrées aux révisions et aux listes de verbes usuels.

III-2-1-1-2 L'Implicite des illustrations

De l'observation des images humaines en tant que supports d'exercice dans les manuels de grammaire au cycle d'observation, il découle que la femme, comparativement à l'homme est minoritaire pour ce qui est de sa fréquence. Elle est 5 fois absente contre 4 pour l'homme dans *Grammaire par l'observation et l'usage 6^e et 5^e* tandis que dans *Grammaire du français 6^e/5^e*, l'homme affiche presque complet dans les illustrations corpus alors qu'elle est sollicitée 7 fois sur 11. Par contre le *Transafrique I* est significatif en ce sens qu'à la différence de l'homme, la femme est présente dans toutes les leçons recensées, même si elle est dans la plupart des cas numériquement moins représentée que l'homme dans l'ensemble.

Quant aux pourcentages, ils obéissent presque à la loi de « tout ou rien » dans le premier manuel. Soit elle est absente, soit elle est présente en « exclusivité ». Dans *Grammaire du Français 6^e/5^e*, quand la présence féminine est manifeste dans les illustrations, elle dépasse rarement 45%. La même remarque se déduit de *Transafrique I* qui est plus variable et oscille entre 15 et 50% pour la plupart des chiffres. L'on peut donc reconnaître que le discours de formation scolaire, au niveau des icônes dans les méthodes de grammaire au cycle d'observation (au collège), voit évoluer timidement la femme aux côtés de l'homme. L'observateur

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

pourrait dès lors être animé par le désir de savoir quelle place est réservée au « sexe faible » dans les manuels de rédaction.

III-2-1-2 Les méthodes d'expression écrite

III-2-1-2-1 L'Explicite des illustrations

L'expression écrite s'est vue offrir une méthode spécifique à la fin des années 80 avec *Pratique de l'Écrit* de Pierre Djieuga, Pierre Tamou et Joseph Modeste Tala, méthodes au programme depuis lors. Avant ce manuel, seul *Travaux Pratiques de rédaction et de Lecture expliquée* d'A. Dubreuil en 4 volumes était au programme du premier cycle de l'enseignement secondaire. Seulement, la méthode n'a pas retenu, notre attention parce que le nombre d'icônes humaines est très négligeable. A peine cinq icônes renvoient à l'espèce humaine. C'est plutôt dans le premier ouvrage cité que les images humaines, sont placées au début de chaque thème et renseignent davantage sur son exploitation.

C'est le cas de -« La phrase » (p.15) avec deux femmes potières,- « La description » (p.29) qui offre la vue d'un jeune homme qui se dirige vers une maison mal entretenue retirée dans un jardin. Le thème « Le Portrait » des pages 39 et suivantes s'ouvre justement sur un portrait d'homme tandis que « La narration » (p.45) campe un décor de marché de vivres où femmes et hommes contemplant une scène loufoque où, un jeune garçon qui a perdu le contrôle de sa bicyclette s'est retrouvée, la tête dans une cuvette de farine de manioc ou de maïs. Les autres icônes se repèrent aux pages 53, 63, 71 pour introduire respectivement « L'expression des sentiments », « Le dialogue » et « La lettre. »

III-2-1-2-2 L'Implicite des illustrations

Numériquement, ces images, tout comme un baromètre, permettent d'avoir la représentation de la femme dans les supports de la rédaction. Comme on peut le constater, c'est une image très faiblement marquée. Sur 7 thèmes recensés, elle est absente 4 fois soit plus de la moitié. Les autres fois où elle est déployée et de manière significative, elle est potière, marchande (de vivres) ou écolière. Dans les leçons où l'homme apparaît en exclusivité (leçons 4, 5, 8), il s'agit des activités intellectuelles (le dialogue) ou greffées à un haut-standing dans la société (description d'une maison coloniale bien bâtie quoique abandonnée, etc.)

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

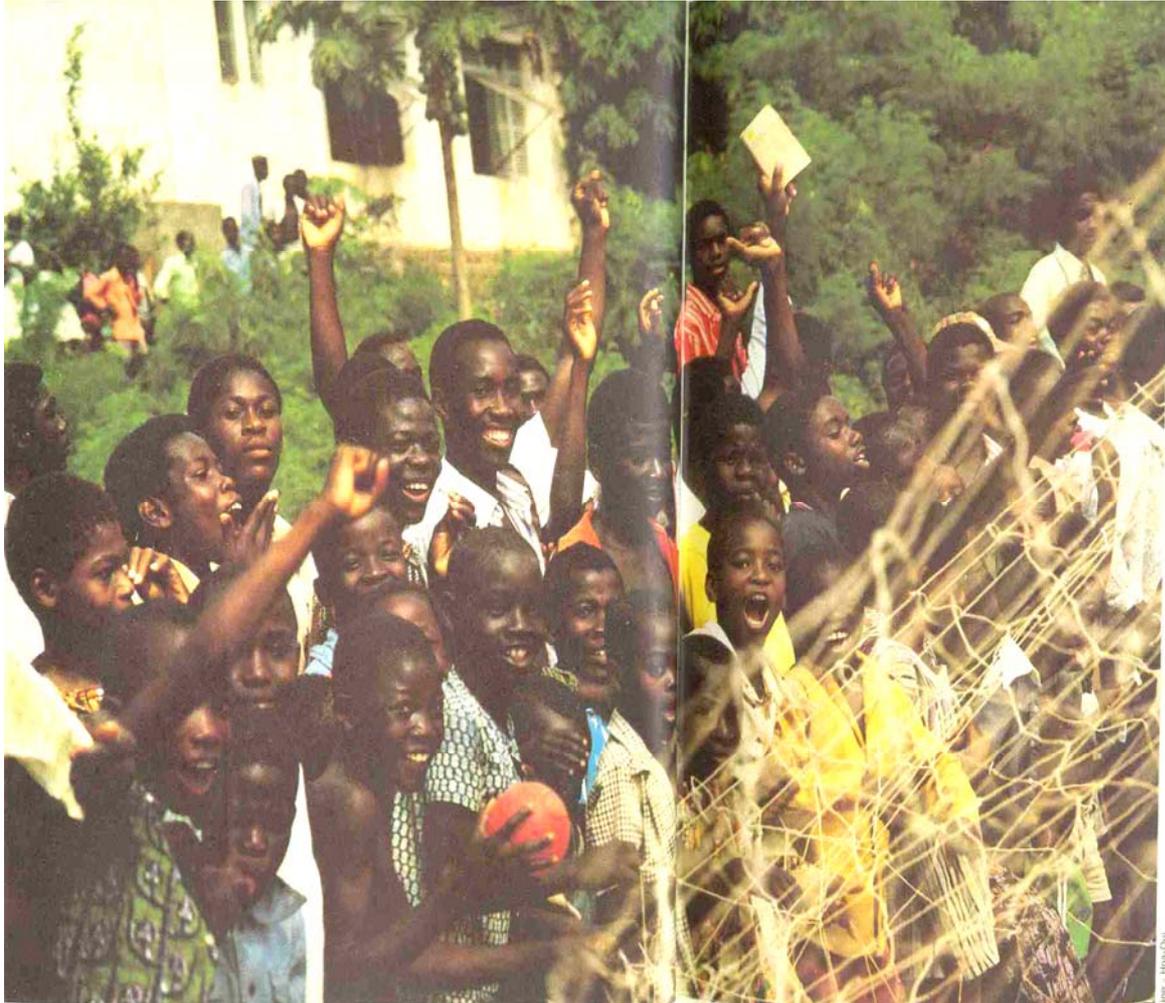
Ce profil de la femme qui reste bas jusque dans les méthodes de rédaction oblige à scruter sa représentation dans les méthodes de lecture. Ce, d'autant que, pendant bien longtemps, l'enseignement/apprentissage des langues en général, est resté associé à la lecture. C'est pourquoi, en français comme en anglais, parler du cours de langue, dans l'esprit de nombreux partenaires de l'école est, par réflexe, étroitement associé à la lecture, activité primordiale sur laquelle sont indexés les autres exercices (grammaire, expression écrite, orthographe, etc.) A cet effet, nous analyserons ici, les manuels francophones et anglophones dans la mesure où, les méthodes de l'anglais sont des livres uniques.

III-2-1-3 Les manuels de lecture

III-2-1-3 L'Explicite des illustrations

Au collège, la lecture se décline sous deux modes : la lecture suivie et dirigée et la lecture expliquée ou méthodique. Les manuels de la première discipline ne sont pas illustrés. Nous n'en parlons donc pas ici. Les deux dernières décennies du XXe siècle ont vu se succéder au programme camerounais, les 4 volumes de *Textes et activités* (Edoh et alii, 1991), les 4 volumes de *Livre unique de français* (Un groupe de pédagogues africains, 1992) et la série *Le français en ...* (Un groupe d'auteurs africains, 2000) également de 4 volumes comme manuels de lecture expliquée dans le sous système francophone. Les apprenants anglophones ont utilisé comme méthodes *Effective English*, *Secondary English Project for Cameroon* et *Passport to English* entre autres.

La série *Textes et Activités* offre en maquette, différentes illustrations rappelant toutes l'univers scolaire. A l'intérieur de chaque manuel, le thème principal qui est développé en plusieurs leçons/séquences est systématiquement introduit par un gros plan titré en guise d'illustration. C'est tour à tour, pour le manuel de 6^e par exemple, « Le monde des enfants » (p.3), « Fêtes et loisirs » (p.50), « Voyages » (p.93) ou « Sur l'eau » (p.127). Sur toutes les illustrations figurent des hommes et des femmes, dont l'âge varie d'un dessin à un autre.



Livre unique de français, en tant que livre unique, regroupe des images à des fins variées : grammaire, expression écrite, lecture, vocabulaire, etc.

La première catégorie d'images permet d'illustrer le texte de lecture. Ces images vont « chercher dans le texte la situation la plus caractéristique, expressive, symbolique. » (Madja, 2003 :11) Les pages 20, 30, 40, 170, 192 du niveau 6^e par exemple, offrent des échantillons de ce modèle ; la deuxième catégorie d'images sert de corpus pour les exercices de grammaire, de vocabulaire, etc. Nous les avons pour le même livre aux pages 27 « La communication », 33 « De la phrase simple à la phrase complexe », (p. 84) « Les synonymes et les antonymes », etc., enfin des images qui doivent susciter la production des textes chez le sujet apprenant. Aux pages 90 et 100, ce dernier doit produire une histoire correspondant aux différentes BD présentées. A la page 120, l'apprenant(e) doit réaliser par écrit un portrait sur le modèle de la caricature proposée.

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

Le Français en 6^e, lui, comporte dix dossiers thématiques tous illustrés. Les auteurs de la série sont d'ailleurs les premiers et les seuls à concevoir explicitement le rôle de l'image comme moyen d'apprentissage, ainsi que le signale l'« Avant-propos » de l'ouvrage de la classe de 6e, afin, affirment-ils « d'entraîner les élèves à la lecture de différents types de textes et les familiariser avec la diversité des supports écrits, une place particulière est réservée à la lecture de l'image. » (Un groupe d'auteurs africains, 2000 :3) Chaque thème est donc illustré d'entrée de jeu par une image assez représentative de la leçon : « Mille et une manières de communiquer » (p.4), « Découvre tes livres » (p.16), « Encyclopédies et dictionnaires » (p.20), « Si seulement je savais lire ! » (p.24), etc. obéissent tous à ce canevas. Bien plus, le manuel va plus loin dans l'exploitation de l'image et offre aux pages 116 et 120 des thèmes portant sur « l'image » avec la bande dessinée et la publicité respectivement. Ce dernier manuel qui est le plus récent est assez actuel à la fois au niveau des textes choisis et des thèmes et le plus illustré par rapport aux deux premiers.

Dans les manuels de langue anglaise, les « Units » déroulent plusieurs sections /rubriques dont « Increase Your Word Power », « Grammar and Use », « Listening », « Writing », « Speech Work », « Reading », etc. Seule la dernière section citée propose de courts textes de lecture. Dans l'ensemble, l'accent est mis sur les compétences linguistiques des apprenant(e)s. De *Effective English* à *Passport to English* en passant par *Intensive English* et autre *Integrated English*, les images en terme d'icônes renvoyant aux hommes et aux femmes sont, tout comme dans les manuels francophones de ce cycle, peu nombreuses.

La série *Effective English*, tous niveaux confondus, exploite les icônes dans la rubrique « Situational Drill » uniquement. Il revient ainsi aux apprenant(e)s de se servir de l'image pour appliquer, dans l'exercice donné, les notions relatives à la compétence enseignée. Le manuel de Form I, par exemple, illustre 8 leçons seulement sur un total de 25. La première unité (p.5) qui met l'accent sur l'emploi des articles « a » et « an », présente une série d'images déroulant des conversations entre êtres humains dans l'univers domestique. Plus loin, à l'unité 22, la même rubrique offre plusieurs planches qui aident à exploiter la proposition subordonnée de cause.

Passport to English, Book II, tout comme la série en entier, exploite les icônes dans la majorité des leçons pour les exercices de vocabulaire et de lecture.

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

C'est ainsi qu'à l'unité 5 (aux pages 35-36), les apprenant(e)s doivent se servir du support visuel pour faire correspondre à chaque métier (image-A) des outils appropriés (image-B). De même, la leçon 13 (pp.91 et 92) intitulée « Mariages-traditional and modern » comme le titre l'indique, promène les apprenant(e)s dans deux univers du mariage : le traditionnel et le moderne, les images présentant les différentes phases de chacun des modèles. Les mêmes activités de vocabulaire conduisent les sujets apprenants à la leçon 15 (p.107), à la description des hommes et des femmes dans certaines activités dans et autour de la maison.

III-2-1-3-2 L'Implicite des illustrations

L'analyse des icônes recensées dans ces différentes méthodes support de l'enseignement des langues anglaise et française, permet de déduire une fois encore la place accordée à la femme dans l'illustration des textes de lecture et des «*Readers* » depuis 20 ans dans le discours de formation scolaire au Cameroun. Par rapport au nombre total de textes répertoriés, la femme est présente au quart dans *Textes et Activités 6^e*, au tiers dans *Livre unique de Français 6^e* et presque autant de fois que l'homme dans *Le Français en 6^e*. Dans les manuels de langue anglaise, en général, la femme est sollicitée dans les illustrations, au même titre que l'homme. Seulement et quel que soit le sous-système envisagé, rares sont les images qui montrent la suprématie numérique de la femme sur l'homme. Mieux, quand le nombre arrive à excéder celui du sexe opposé, c'est par rapport aux rôles subalternes (ménage, petit commerce, etc.), l'homme se taillant la part du lion si ce n'est l'exclusivité des tâches socioprofessionnelles, intellectuelles ou dans des situations augurant un prestige attesté.

Le texte 38 de *Textes et Activités 6^e* où la voix est accordée à la femme déroule les tâches domestiques où il s'agit du « rôle de la mère. » Dans la même lancée, les deux seules fois de *Livre unique de Français* où le pourcentage de femmes est au-dessus de 50%, exposent d'une part une salle de classe avec des élèves en la présence d'un(e) enseignant(e) qui n'est pas visible sur l'image mais dont la présence se manifeste par les regards attentifs des élèves et, d'autre part, une caricature (portrait) de femme. Quant aux images de *Le Français en 6^e*, elles obéissent à la même logique : le texte de la page 24 illustré exclusivement par la femme expose plutôt une jeune fille non scolarisée tandis qu'à la page 64 où elle a 92%, il s'agit de l'indiscrétion ou du bavardage, des « qualités » déclarées du « sexe faible. »

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

Dans la leçon 13 de *Passport to English Book I* intitulée « Marriages-traditional and modern », l'on a deux séries d'images renvoyant respectivement au mariage traditionnel et au mariage moderne. Dans la première vignette, la scène de la palabre de la dot consacre numériquement sept personnes dont en gros plan, deux acteurs principaux, des hommes d'un certain âge, confortablement installés face à face, dans un canapé chacun. En retrait, quatre autres hommes, sans doute des compagnons, sont installés eux aussi sur des chaises. Tout près de l'un des acteurs principaux, se trouve une femme entre deux âges, assise sur ses pieds. Cette scène, faut-il le rappeler, offre une seule femme sur sept participants, soit 0,14%. Elle est par ailleurs l'unique personnage à n'être pas assis. La planche 4, celle des festivités du jour du mariage place les femmes devant le buffet et les hommes, en retrait, tandis que la bénédiction des mariés, étape ultime et fondatrice du mariage traditionnel, planche 2, se fait, comme on pourrait le prévoir, par l'homme. Quant aux images du mariage moderne, celui qui officie le culte dans l'église est un homme tandis que la voiture qui permet le déplacement du couple est conduite par un chauffeur. Autrement dit, tous les rôles techniques ou de leader liés aux multiples prestiges sont joués par la gent masculine.

Par ailleurs, l'unité 22 de *Effective English Book I* présente plusieurs planches qui aident à exploiter la proposition subordonnée de cause : c'est tantôt des élèves enthousiastes dans une salle de classe, deux hommes à côté d'une voiture, l'un signant un chèque, tantôt une femme menaçant une fillette du doigt ou encore un portrait d'homme portant un chapeau sur la tête et souriant. Les questions posées par la suite permettront de savoir qu'en 1, les élèves, des garçons exclusivement, sont entrain de voter en pleine classe pour visiter une ville. Dans la deuxième vignette, Dele, le jeune homme, signe un chèque parce qu'il vient d'acheter une voiture. Au 3^e plan, une mère menace sa fille qui a refusé de faire le ménage dans la maison tandis qu'au dernier plan, il est question d'un homme qui voudrait ressembler à un cow-boy. L'effet produit est que, par exemple, les fonctions assujettissantes ou dégradantes (la fillette inapte à accomplir une tâche domestique) sont réservées au « sexe faible » tandis que le sexe opposé est interpellé dans les rôles valorisants (l'achat d'une voiture, aujourd'hui encore au Cameroun, implique un haut standing de vie et le prestige qui va avec). En un mot, les icônes masculine et féminine dans les méthodes de lecture du cycle d'observation connotent également une image dévalorisante de la femme.

III-2-2 Le cycle d'orientation : 4^e, 3^e, Form 4 et Form 5

Au Cameroun, le cycle d'orientation, quant à lui, est constitué des niveaux 4^e et 3^e, d'une part, et des Form IV et Form V, d'autre part, en fonction des sous-systèmes.

III-2-2-1 Les méthodes de grammaire

III-2-2-1-1 L'Explicite des illustrations

Tout comme au cycle d'observation, les icônes investies dans les méthodes de grammaire sont une source, un corpus sujet à une manipulation par les apprenant(e)s. Très régulièrement, les images renvoyant aux êtres humains sont sollicitées dans *Grammaire par l'observation et l'usage* et *Grammaire du français*. Dans le premier manuel, les notions de groupe du verbe (p.4 et p.7), le groupe nominal (p.18), les propositions principales (p.119), etc. en classe de 4^e ou de sons et lettres (p.4), les niveaux de langue (p.44), vocabulaire et style (p.78), etc. en classe de 3^e sont systématiquement introduites par des images, commentés par un court texte à partir duquel une série de questions est posée à l'apprenant(e). Les êtres sont à chaque fois présentés alors qu'ils accomplissent une tâche particulière de la vie quotidienne : à l'école, dans un marché, une concertation familiale, dans la rue, etc.

Le même canevas est observé dans *Grammaire du français 4^e/3^e*, à la seule différence qu'ici, les illustrations, nous l'avons remarqué au cycle d'observation déjà, sont en début de leçon ou à la fin des exercices qui closent ladite leçon en guise d'illustration de la dictée préparée. Très souvent, les icônes représentent des êtres humains. Ainsi, les notions de « Langue et communication » (p.5), « Langue orale/langue écrite » (p.12 et 17), « Le sujet et le complément d'agent » (p.53), « L'attribut du sujet/-COD » (p.70), « La phrase simple » (p.145), etc. obéissent à la même approche.

III-2-2-1-2 L'Implicite des illustrations

Par rapport à la présence féminine, l'homme demeure majoritaire dans les deux manuels. Pour la plupart des leçons (5 leçons sur 8 dans *Grammaire par l'Observation et l'Usage* et 5 leçons sur 7 dans *Grammaire du Français 4^e/3^e*), il est numériquement supérieur à la femme qui, elle, brille par le nombre élevé de

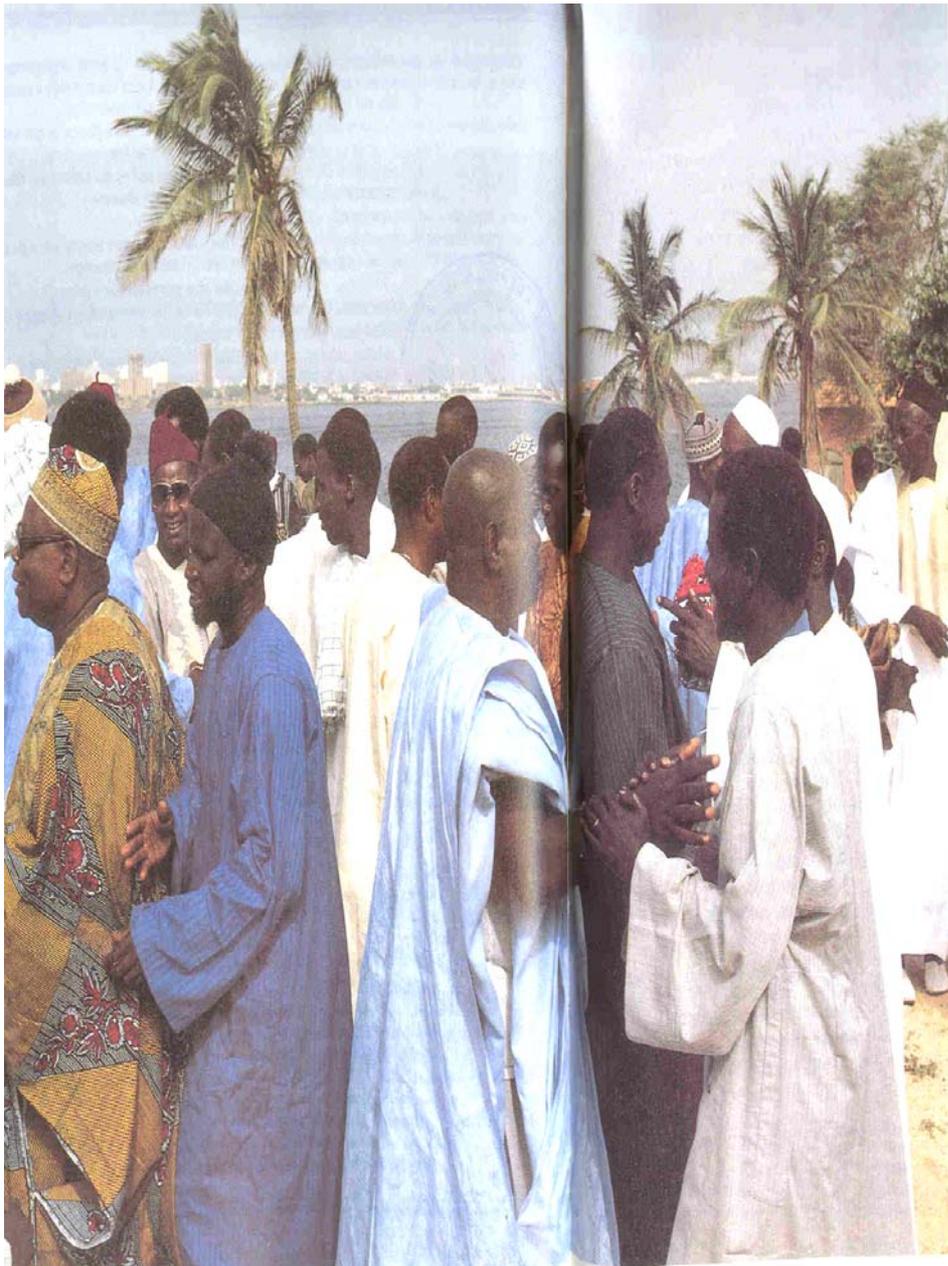
Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

pourcentages nuls dans *Grammaire du Français 4^e/3^e* : elle est trois fois absente dans 7 leçons. Au demeurant, l'on peut remarquer qu'une fois encore, elle est la cinquième roue du carrosse dans les illustrations.

III-2-2-2 Les méthodes d'expression écrite

III-2-2-2-1 L'Explicite des illustrations

En expression écrite, le manuel *Pratique de l'écrit 3^e*, en dehors des images qui ouvrent chaque thème principal, offre en annexe, un chapitre sur la « lecture de l'image. » Le but c'est, comme le relèvent les auteurs dans l'« Avant-propos » du volume destinée à la classe de 3^e, de sensibiliser les apprenant(e)s à une lecture critique et dynamique des documents et des messages graphiques, en vue d'« une formation générale de l'intelligence et de l'esprit critique qui leur sera utile pour toutes leurs études, dans toutes les disciplines et, naturellement aussi, dans leur vie personnelle. » (Djieuga, Talla et Tamou, 1990 :5) Les images dans le manuel de Pierre Tamou et ses collègues inspirent la production qu'elles illustrent.



débats
et
opinion

12

III-2-2-2-2 L'Implicite des illustrations

A observer de près les données à partir des différentes illustrations, la place accordée à la femme n'est guère différente de celle observée dans les autres manuels analysés jusqu'ici. Quand elle est déployée dans le discours iconographique, la femme a presque systématiquement une infériorité numérique par rapport à l'homme. Dans l'unique texte (p.92) où elle obtient 100% dans la représentation visuelle, il s'agit des images mettant en exergue la dégradation de la beauté féminine due à l'âge. Par contre, le texte de la page 66 conduisant à l'étude de « l'argumentation » a comme support visuel, des hommes exclusivement. Rappelons par ailleurs qu'il est question des « débats et opinions » activité qui

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

symboliquement, marque un savoir et le pouvoir manifeste subséquent de la part du participant. Dans l'ensemble, le personnage masculin domine dans les textes aux idées mélioratives tandis que la femme est « honorée » dans le processus inverse.

III-2-2-3 Les manuels de lecture

III-2-2-3-1 L'Explicite des icônes

Au cycle d'orientation, conformément aux objectifs des *Programmes, langue et Littérature au second cycle de l'enseignement général et technique*, en lectures, la littérature est abordée très discrètement, contrairement aux 6^e/5^e où c'est essentiellement l'étude de la langue. En effet, « l'objectif prioritaire ici est de développer chez les élèves le goût de la lecture, la curiosité, le jugement et de susciter en eux le sens du relativisme historique et culturel. » (Ministère de l'Éducation nationale, 1994 :16) Ce cycle voit évoluer parallèlement les manuels de lecture expliquée ou méthodique et les manuels de lecture suivie. La deuxième catégorie n'étant pas illustrée ne sera pas examinée.

Tout comme aux niveaux 6^e et 5^e, les images les plus significatives relevées dans *Textes et Activités 4^e* ou 3^e sont, une fois de plus, celles qui augurent le thème principal couvrant plusieurs textes. Avec *Livre unique de français 3^e* les images renvoyant aux hommes et aux femmes sont peu nombreuses. Quand elles sont utilisées, elles représentent soit un moment assez caractéristique, significatif ou symbolique du texte qu'elles accompagnent, soit l'auteur du texte qu'elles accompagnent. Les icônes de la première catégorie citée occupent les pages 41, 42, 90, 151 ; tandis que aux pages 20, 116, 162, 180, etc. l'on peut découvrir les photos de Senghor, Wole Soyinka, Jean Pliya, Corneille, Henri Lopes et René Maran. En outre, *Le Français en 3^e*, quant à lui, dans le but de favoriser une capitalisation et une formulation des acquis dans le domaine de la compréhension ou de la production des textes, aborde une progression déjà ébauchée au cycle d'observation qui vise à installer les premiers savoir-faire dans le domaine de l'analyse et de l'argumentation. Ceci est rendu possible surtout par des images qui ouvrent et surplombent chaque texte support à des exercices variés.

La série *Secondary English Project*, quant à elle, sollicite plus les illustrations dans les rubriques « Speechwork » et « Reading ». Le manuel de Form IV par exemple, présente à l'unité 2 (p.26) une scène de danse traditionnelle matérialisée au bas de la page par une illustration assez expressive à cet effet. Non loin, dans la même unité (p. 29), il est question de se servir, côté apprenant(e)s, des

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

images pour déterminer les différents métiers énumérés dans la liste contiguë. L'unité 14 (p.150) qui traite entre autres des soins de santé primaire, se termine par une illustration à propos. La 16^e leçon « The Wedding » (p.165) offre, quant à elle, l'intérieur d'une cuisine où se déroulent les activités y afférant.

III-2-2-3-2 L'Implicite des illustrations

En lecture, visiblement, la femme n'a pas pu, non plus, s'affranchir de la tutelle masculine. Dans *Secondary English Project Book IV* qui brille déjà par un faible pourcentage de femmes en terme d'icônes, la leçon 3 déroule en image l'univers des métiers. Seulement, deux métiers sont représentés au féminin : l'animatrice radio et l'infirmière tandis que dix métiers se devinent sous l'icône masculine : l'informaticien, le soldat, le garagiste, le médecin, le chef d'entreprise, le charpentier, le producteur de film, etc. A l'analyse, les métiers d'hommes sont, dans l'échelle sociale, ceux de leaders tandis que ceux des femmes les placent dans une situation de subordination. Le même portait de femme soumise jaillit de la leçon 14 du même manuel. Il y est question d'un nourrisson, dans les bras d'une femme et qui reçoit d'un homme une piqûre à l'avant-bras, dans un centre de santé. On constate que pendant que l'homme investit l'espace public où il peut exercer un métier salarié (médecin comme c'est le cas ici), la femme est repliée au foyer et soucieuse du bien être de la famille. Elle exprime ses talents rarement en dehors de « sa » cuisine où la 16^e leçon « the wedding » (p.165) par exemple, la plonge. L'illustration exhibe ici plusieurs femmes occupées qui à laver des fruits, qui à hacher les oignons ou à apprêter de la farine, toutes prises par la fièvre de la cuisine pour le mariage.

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation
des sujets-apprenants au Cameroun.

**TABLEAU RECAPITULATIF DE LA REPRESENTATIVITE DES ICONES MASCULINE ET
FEMININE DANS LES MANUELS DU SECONDAIRE**

Manuel Niveau		Lectures /Readers						Grammaire		Exp. écrite
		TA	LUF	LF	EE	SEP	PE	GOU	GF	PE
Cycle d'observation	F<H	5/7	5/7	5/8	6/8	4/7	4/8	7/11	7/11	4/7
	F>H	1/7	2/7	2/8	2/8	2/7	2/8	4/11	1/11	3/7
	F=H	1/7	0/7	1/8	0/8	1/7	2/8	0/11	3/11	0/7
Cycle d'orientation	F<H	4/7	8/9	5/9	3/4	5/7	4/7	6/8	5/7	3/6
	F>H	1/7	1/9	1/9	1/4	1/7	2/7	2/8	2/7	2/6
	F=H	2/7	0/9	3/9	0/4	1/7	1/7	0/8	0/7	1/6

Légende : TA : *Textes et activités* ; LUF : *Livre unique de français* ; LF : *Le Français en...* ; EE : *Effective English* ; SEP : *Secondary English Project* ; GOU : *Grammaire par l'observation et l'usage* ; GF : *Grammaire du français* ; PE : *Pratique de l'écrit* ; H : Hommes ; F : Femmes.

Dans l'ensemble, la femme est restée très faiblement représentée quand elle n'est pas carrément absente. Elle n'est numériquement majoritaire qu'une seule fois dans chacune des trois méthodes francophones, contrairement à l'homme qui domine 4 fois sur 7 leçons dans *Textes et Activités 4e*, 8 fois sur 9 leçons dans *Livre unique de Français 3e* et 6 fois sur 9 leçons dans *Le Français en 3e*. De même, la femme obtient la suprématie numérique une seule fois sur les sept leçons de *Secondary English Project Book IV* qui ont sollicité les icônes humaines tandis que l'homme s'est imposé dans 5 leçons.

Au bout du compte, la femme est à la traîne dans les illustrations dans les manuels de lecture. Or, comme le remarque justement l'auteur de *Introduction à une sémiotique des images. Sur quelques exemples d'images publicitaires*, « Les images, sous leurs divers aspects, sont une des caractéristiques visibles de notre civilisation et leur prolifération dessine, d'une certaine façon, notre espace de vie » (Porcher, 1976 :7)

III-3 Les Représentations de la femme au secondaire

III-3-1 L'indice des chiffres

Il se dégage de ces manuels des cycles d'observation et d'orientation du secondaire, une très faible participation de la femme aux côtés de l'homme dans le déploiement des images comme auxiliaire pédagogique. Numériquement, elle est rarement supérieure à l'homme. Au contraire, dans nombre de leçons, elle brille par son absence, ce que témoigne le nombre élevé des pourcentages nuls qui va croissant des méthodes de grammaire à celles de lecture : 5 fois, elle est absente dans 15 leçons recensées en grammaire, soit un rapport de 33%. Une seule fois sur un total de 6 textes en expression écrite soit 16 % et 7 fois pour 22 textes de

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

lecture, ce qui équivaut à 31 %. Dans l'ensemble, l'homme lui, est rarement absent des illustrations. En plus, il est très fortement représenté par rapport à la femme qui atteint rarement les pourcentages suprêmes : elle a 3 fois 100 % pour un total de 46 leçons répertoriées au cycle d'orientation, pendant que l'homme, l'on peut déduire aisément, a 18 fois ce même pourcentage.

Or, passer du concept, du texte à la représentation visuelle, n'est pas seulement une mise en forme, c'est aussi une traduction, une transcription concrète des idées. L'illustration, à ce titre, renvoie à un implicite d'autant qu'elle est porteuse de sens, elle est « une autre lecture, une lecture possible, personnelle du texte », pour reprendre les mots d'un illustrateur de livres pour enfants. (Madja, 2003 : 9) De ce point de vue, l'on se rend compte que la distribution des images féminine et masculine dans le discours de formation scolaire au cycle d'orientation peut permettre d'affirmer avec Alexie Tcheuyap qui, dans « Des mots aux images. Littérature et cinéma en Afrique francophone », sa contribution au N° 149 de la revue *Notre Librairie* consacré à l'image africaine et sous-titré *Cinéma d'Afrique*, affirme que l'image « prétend traduire la vérité. Elle est un révélateur des situations sociales et des mœurs. » (Tcheuyap, 2002 : 11)

En effet, l'image de la femme qui se dégage de sa représentation sous forme d'icônes dans les manuels d'enseignement du français et de l'anglais au Cameroun est plutôt négative. La lecture plurielle des illustrations à laquelle nous convie Daniel Madja oblige à constater que la femme se définit essentiellement par rapport à certaines sphères sinon insignifiantes du moins réduites de la vie sociale. Les manuels ont permis de le constater. Dans nombre d'illustrations, la femme est représentée dans le cadre familial (ménage, toilette, cuisine, maternité) qui semble être « son domaine de définition » comme on dirait en mathématique. Elle est quasiment absente dans les secteurs faisant intervenir l'intellect, dans les métiers de Leaders, conséquence logique d'une aptitude particulière attestée.

II-3-2 Les images, traduction d'une réalité dépassée

L'illustration, dans les manuels de formation semble bien en retard par rapport à la réalité. L'implicite des icônes déployées dans ces auxiliaires pédagogiques, par rapport à leur dimension explicite, traduit plutôt un certain déphasage et même un paradoxe. En effet, l'exploitation des icônes représentant les femmes et les hommes apparaît, dans la dimension illocutoire du discours scolaire, comme un « adjuvant » dans le processus de la formation de l'individu. Elle vise,

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

selon le *Rapport général des états généraux de l'éducation*, « la formation d'un citoyen camerounais enraciné dans sa culture, mais ouvert au monde. » (Ministère de l'Education Nationale, 1995 : 86) Pourtant, ces mêmes images, dans leur représentativité sur le plan quantitatif et qualitatif, semblent non seulement former des Camerounaises et des Camerounais qui trouveraient leur épanouissement dans un Cameroun d'il y a quarante ans, mais aussi et surtout, se déclarer comme des « opposants » véritables à l'épanouissement de la citoyenne camerounaise. La lecture de l'iconographie, tout comme celle qui a conduit aux représentations de la femme dans les manuels de la maternelle et du primaire au chapitre précédent, renvoient aujourd'hui à une image falsifiée et discriminatoire où la femme est marginalisée. Nous revenons sur le sujet au chapitre VI ici même.

Ainsi, si l'on s'en tient aux images, mixité ne rime pas avec égalité en milieu scolaire. Or, plus que jamais, dans la société camerounaise aujourd'hui, la femme a fait ses preuves d'adjuvante dans les secteurs autres que celui du foyer avec ses corollaires. Si l'histoire évolue, son peuple via la représentation de celle-ci dans les manuels de l'enseignement/apprentissage de l'anglais et surtout du français semble avoir stagné. De ce fait, les manuels par le biais de ces images continuent à perpétrer des représentations qui font l'apologie de l'incapacité de la femme à pouvoir s'affirmer comme être à part entière, de sa passivité, de sa misogynie, représentations sommes toutes stéréotypées au sens où Ruth Amossy entend l'expression : « Le stéréotype, c'est le prêt-à-porter de l'esprit[...] En effet, notre esprit est meublé de représentations collectives à travers lesquelles nous appréhendons la réalité quotidienne et faisons signifier le monde » (Amossy, 1991 : 9). Ces images réfléchissent à bien des égards une vision non-conformiste d'une réalité édulcorée. Alexie Tcheuyap en fait un constat similaire à propos de la littérature et du cinéma africains contemporains :

L'image et l'écriture informent plus sur l'énonciation et sur son discours hégémonique que l'objet (qui devrait être sujet) de ses représentations. Elles sont des signes de dépossession, de négation et surtout de forts révélateurs idéologiques consécutifs à l'accaparement du champ de narration historique. (Tcheuyap, 2002 :35)

Trois cas singuliers peuvent certes retenir l'attention de l'observateur : « Une femme garagiste » (dans *Grammaire par l'observation et l'usage 5^e* (p.67), « Le maître des lieux » de *Livre de français 6^e* (p. 40) où l'image renvoie à une salle de classe ayant plus de filles que de garçons, ou encore celui de la maquette de *Textes*

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

et Activités 6^e sur laquelle, en gros plan se trouve une fillette qui écrit, sont en réalité l'arbre qui cache la forêt. A l'évidence, la femme n'est guère « honorée » à partir des images, contrairement à l'homme. Il s'agit plutôt d'un « apartheid de gent » finement ficelé qui prend cours, comme l'a vu, à la maternelle et reste maintenu dans les images jusqu'au cycle secondaire. Étant donné que les images prennent le parti de s'adresser à « l'affect » de l'enfant, voire à son inconscient, nous voudrions examiner l'impact de ces représentations sur l'édification de la personnalité des apprenant(e)s d'autant plus qu'au secondaire, l'objectif de l'enseignement des langues anglaise et française est de former des adolescents en leur offrant les moyens pouvant leur permettre, à chaque niveau de leur formation, d'être enracinés dans leur propre culture, tout en étant ouverts au monde.

III-3-3 Impact des illustrations sur la personnalité des sujets apprenants.

L'analyse des images comme auxiliaire pédagogique aura permis de relever que la femme est trop faiblement représentée dans les manuels de formation au Cameroun depuis 20 ans, comparativement à l'homme et ce, de la maternelle au secondaire. Quand elle est sollicitée, elle est pratiquement inférieure numériquement par rapport à son congénère. Dans les rares cas où sa présence domine par rapport au sexe opposé, il s'agit des sphères spécifiques de la vie quotidienne, hautement stéréotypées. Vu à travers le discours iconographique de formation donc, la femme dans la plupart des cas, reste confinée aux rôles traditionnels de mère, de ménagère ou d'objet esthétique. La conséquence, sur le plan psychologique, c'est que les comportements de l'homme et de la femme reflètent les rôles sociaux. La femme apparaît comme soucieuse du bien-être de son entourage et dévouée alors que l'homme paraît plus désireux de s'imposer et de contrôler son entourage. L'on peut dès lors trouver justifiée cette mise en garde que fait Ruth Amossy quand elle insiste à la fois sur la place et l'impact de l'iconographie dans la construction de l'imaginaire social

...la jeune femme à la chevelure patinée et aux formes avantageuses est tout de suite ramenée à la catégorie de la blonde idiote [...] Il va sans dire que cet imaginaire est en prise sur les textes et l'iconographie de son époque. Il s'en inspire et s'en nourrit incessamment. C'est à travers ces livres que la jeune fille entrevoit tout d'abord sa vocation de ménagère et son être de femme. (Amossy, 1991 : 9)

III-3-3-1 Des Savoir être en fonction des sexes

Alors que dans sa dimension illocutoire elle se veut neutre, égalitaire et méritocratique, l'école camerounaise ainsi perçue divise chaque génération entre ceux qui sont destinés de par leur sexe à rejoindre la bourgeoisie ou le prolétariat. De ce fait, l'école inculque implicitement aux élèves l'idéologie bourgeoise (Duru-Bellat et Van-zanten, 1992) qui les sépare et les soumet à leur destin social. La jeune Camerounaise semble ainsi destinée, comme le diraient les auteurs de *Sociologie de l'école*, au réseau dit « primaire professionnel » propre aux tâches d'exécution ; tandis que l'homme est voué au « réseau secondaire – supérieur » fait pour former les cadres dont le système capitaliste a besoin. (Duru Bellat et Van Zanten, 1992 :65) Cette répartition des sexes entre les réseaux, on l'a démontré, est préparée dès l'école maternelle et se répercute jusque dans le cycle secondaire. Or, les actions pédagogiques les plus décisives sont les plus précoces, c'est-à-dire, celles que l'individu a subies dans sa socialisation primaire, comme le dit Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1987). L'enfant grandit dans pareil milieu en intériorisant le fait que, dans la société, la femme occupe la position de « dominée » d'assujettie aux côtés de l'homme qui, lui, est en position de force, celle du « dominant » comme dirait Shoshana Felmann.

Au niveau individuel donc, l'école influe sur la personnalité des apprenant(e)s dans la mesure où elle inculque des valeurs et des « savoir-être » adaptés à leur rôle social futur et développe des qualités différentes selon les filières. Dès lors, l'apprenant(e), modelé(e) par ces types d'illustrations, peut être porté(e) à admettre que la femme est sollicitée dans les espaces les moins considérés (foyer, ménage, petit commerce) où l'on apprend surtout la soumission à la règle alors que l'homme est interpellé dans les filières les plus prestigieuses où l'on valorise l'autonomie dans le travail et la créativité, à l'instar de ce qui est repris dans les différents niveaux hiérarchiques d'une entreprise.

III-3-3-2 La sélection scolaire

Si l'on d'en tient aux différentes représentations que suggère le discours iconographique de formation, l'on pourra dire que l'école au Cameroun, dans sa fonction instrumentale de sélection qui vise à répartir les individus entre les différentes positions sociales, pourrait ainsi ne pas sélectionner les plus compétents, mais ceux qui correspondent le mieux aux critères particuliers du groupe dominant, la sélection scolaire ressemblant davantage à une cooptation qu'à

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

une compétition. A ce propos, Marie Duru-Bellat et Henriot Van Zanten remarquent justement.

L'ordre social ne repose pas sur un consensus fait de valeurs partagées mais sur le pouvoir de contrôle de groupes dominants qui utilisent l'école pour reproduire leur position de domination, conformément à leurs intérêts particuliers. L'école [...] est une instance de contrôle social et de reproduction. (Duru-Bellat et Van Zanten, 1992 :65)

Ainsi, la vision qu'on se fait de l'homme ou de la femme, vision significative dans le discours iconographique de formation qui influence hautement la personnalité de l'apprenant (e) est le résultat d'un constat répété avec les représentations stéréotypées qui produisent des effets flagrants de perception sélective. Les élèves de la maternelle et du primaire, ont répondu instinctivement à la question suivante « où est maman ? Que fait-elle à la maison ? » par « maman est à la maison, elle prépare la nourriture », parfois quand bien même leur mère exerce en tant que salariée. L'on peut déduire que leur réponse est plus le fruit d'une réalité falsifiée projetée par l'apprentissage que de la vérité/réalité. Ruth Amossy reconnaît en effet que le stéréotype désigne les *croyances* qui sous-tendent nos attitudes. « Le stéréotype est une croyance exagérée associée à une catégorie » (Amossy, 1991 : 28). A ce titre, la fonction principale de l'école semble ainsi ne pas être de transmettre des connaissances ou de doter les jeunes de compétences utilisables sur le marché du travail. Sa fonction réelle paraît être « de donner une sanction qui semble autonome et légitime à des inégalités sociales qui se jouent en dehors d'elle. » (Duru-Bellat et Van Zanten, 1992 :77)

ce stade du développement de l'enfant (4 ans – 18 ans), le personnel d'encadrement au Cameroun est féminin à 100 % à la maternelle, à 90 % au primaire et à 60 % au secondaire. Duru-Bellat parle d'ailleurs du « stéréotype de l'enseignement comme métier féminin.» (Duru-Bellat et Van Zanten, 147) C'est dire que l'éducation de l'enfant repose pratiquement sur la femme depuis la cellule familiale où, dès la naissance, elle est plus proche du bébé. Or, en tant que vectrice principale dans le processus de formation des individus, elle légitime les hiérarchies sociales. Ce constat se dégage, au-delà de la représentation de la femme dans le discours iconographique de formation, des images en tant que cadeaux ou jouets offerts par la famille éducative aux apprenant(e)s lors des grandes fêtes.

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

Qu'attend-on, sur le plan comportemental, des écoliers de la maternelle à qui, très régulièrement, les maîtresses remettent des jouets constitués de fusils, de téléphones portables, des voiturettes, etc. d'une part et d'autre part, des écolières à qui sont offerts, tant par les enseignants que les parents, des paniers, des tasses, des gobelets, des poupées, etc., à l'occasion des fêtes ? Pierre Bourdieu et Claude Passeron pensent que le rapport de domination ne se limite pas à la sphère économique, mais se joue ainsi à travers une « violence symbolique » s'exerçant à travers les idées, les valeurs, les goûts qui amènent les dominés à adhérer au principe même de leur domination. La conséquence c'est que, parce qu'il est idéologiquement marqué, le discours iconographique de formation, implicitement, divise par l'apprentissage et en conséquence se montre fort discriminatoire, marquant ainsi le sujet apprenant à vie. Etant donné que, dans cette optique, la fonction idéologique de l'école, latente, prime sur sa fonction instrumentale manifeste.

III-3-3-3 Espace scolaire, lieu d'apprentissage discriminant

L'on peut donc comprendre que, par rapport à la première fonction de l'école, celle de socialisation des sujets apprenants, cette instance de formation entretient et reproduit les rapports de force existant dans la société, rapport en défaveur de la femme. En effet, Max Weber a fortement souligné que les rapports de force dans toute société, pour être durables, doivent se doubler d'une justification symbolique. Les acteurs sociaux apprennent en particulier à donner un sens aux inégalités sociales, en élaborant une hiérarchie de valeurs ou de critères de classement permettant de définir les personnes dont on estimera qu'il est légitime qu'elles occupent une place dominante dans la société. Les groupes qui sont en position de force vont tenter d'imposer ces valeurs et ces critères arbitraires comme s'ils étaient dotés d'une légitimité intrinsèque. L'école se trouve être le vecteur de cette imposition. L'image de la femme vue à travers le discours iconographique de formation est exemplaire à cet égard. Les enfants et les adolescents, déclare justement Ruth Amossy dans *Les Idées reçues, sémiologie du stéréotype*, « prennent connaissance de ces réalités stéréotypées à travers les séries télévisées, la B.D, etc. mais aussi les livres scolaires. L'impact de ces représentations s'avère puissant dans le cas non seulement des groupes dont on n'a pas la connaissance effective, mais aussi de ceux qu'on côtoie quotidiennement ou auxquels on appartient. » (Amossy, 1991 : 37)

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

En somme, comme le soulignent les biologistes à l'instar de Ramuz (1974) ou Jaccard (1982), le rôle de l'environnement et de ses stimulants est déterminant dans l'édification de la personnalité de l'individu. Le discours idéologique égalitaire vient instaurer le droit à l'instruction pour tous et par conséquent offre un moyen de supprimer, sur les bancs de l'école, les distinctions parmi lesquelles la distinction de sexe. Or, l'évidence qui se dégage de l'image de l'homme et de la femme dans le discours iconographique de formation est celle d'un fonctionnement inégalitaire qui présage par ricochet des différences de réussite liées au sexe. L'on ne peut que redouter l'impact fort négatif sur l'édification de la personnalité des apprenant(e)s. Ces inégalités sociales ou de sexe constituent un gaspillage et seul un fonctionnement équitable peut permettre d'optimiser l'appariement entre compétences et besoins dans la société, d'autant plus que l'école, plus que jamais, doit être capable, non seulement d'adapter ses formations, mais aussi et surtout d'exploiter au mieux les réserves de talents.

Conclusion

L'exploitation des images dans les manuels d'enseignement/ apprentissage du français et de l'anglais aura révélé une image dévalorisante de la femme par rapport à l'homme. Le discours iconographique reproduit et transmet à sa manière des modèles féminins en déphasage avec la réalité dans la mesure où il maintient les stéréotypes de la femme-objet, de la mère, de l'épouse, belle, séduisante, cuisinière irréprochable, lieux communs traditionnels. La femme semble n'avoir pas évolué si l'on s'en tient à sa représentation dans les manuels de langue au Cameroun depuis deux décennies. Bien au contraire, victime du manque de reconnaissance sociale, elle reste ici cantonnée à des sphères très limitées de la vie quotidienne, si ce ne sont des « ghettos d'emplois. » Lénine ne faisait-il pas déjà le constat dans « La grande initiative » ?

La femme demeure l'esclave domestique en dépit de toutes les lois émancipatrices puisque les petites besognes domestiques l'accablent, l'étouffent, l'abrutissent, l'humilient, l'enchaînant à la cuisine et à la chambre d'enfants, en gaspillant ses efforts dans un labeur absurde et improductif, mesquin, énervant, abrutissant et écrasant. (Lénine, 1919 :433)

Pourtant, la présence de la femme, tout comme celle de l'homme dans le discours iconographique de formation, se justifie au départ par des fins pédagogiques, dénuées de toute discrimination. Ils sont, en tant qu'auxiliaires

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

pédagogiques, investis dans les illustrations comme partie prenante. Seulement, cette fonction instrumentale de l'image, manifeste, se double de cette autre fonction culturelle, latente que l'analyse des images par exemple ici permet de dévoiler. La conséquence, c'est que la place de la femme, à cet effet, rappelle celle du gardien de buts dans les séquences de promotions des matches de football. En effet, ces moments permettent d'admirer les talents des uns et des autres partenaires du jeu collectif qui s'apprécie au nombre et à la qualité des buts marqués. Autant on révère le talent de la vedette, l'attaquant parce qu'il marque un but, autant de manière collatérale, on ridiculise le gardien « incompetent » qui encaisse le but. De même, la femme, à travers les illustrations dans les manuels, est dénigrée, humiliée, dévalorisée. Elle est ainsi bien souvent déclarée incompetente pendant que l'homme est célébré. La femme se retrouve alors perdue sous l'image de stéréotypes engendrés par une misogynie larvée et rampante du discours de formation scolaire via les icônes

-La Femme, un être soumis et limité

Le discours scolaire, pluridimensionnel, transmet à l'apprenant(e), non seulement le savoir et le savoir-faire, mais aussi le savoir être. A ce titre, le discours iconographique analysé plaide en la défaveur de la femme dès lors qu'il dévoile cette dernière comme un être de seconde zone, soumis et limité. Le fait qu'elle soit présentée inférieure à l'homme est un paradoxe du moment où l'école camerounaise se réclame « égalitariste », du moins officiellement depuis 1982. Sinon, comment comprendre que les textes sélectionnés par le Ministère en charge de l'Education au Cameroun reste distrait au point de proposer des méthodes qui continuent à éterniser la subordination de la femme à l'heure où le discours officiel fait du combat contre la discrimination à l'égard de la femme l'un de ses chevaux de bataille ? Or, l'enfant est une construction évolutive. Les parents ne sont pas les seuls acteurs de son éducation et exerçant une autorité sur sa personnalité. L'enfant est entouré de bien d'autres instances éducatives dont l'institution scolaire. Le jeune Camerounais qui manipule ces icônes, tout en s'épanouissant, pourra toujours revendiquer sa place de leader ou de dominateur, tandis que sa jeune compatriote potentiellement frustrée et à long terme traumatisée, est exposée à des détresses psychologiques. Le témoignage de Claudette Bouchard, enseignante qui a pendant 8 ans, pris en charge une classe d'enfants souffrant de problèmes de comportement avec ou sans difficulté d'apprentissage est édifiant à cet effet :

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

Les garçons, entre 5 et 12 ans, ont des problèmes de comportement pour une seule et même raison : ils veulent le pouvoir, ils veulent dominer et lorsqu'on leur refuse le droit de tout diriger, cela déclenche chez eux différents comportements carrément inacceptables. (Bouchard, Forum sur Internet : 22 novembre 2002)

Les illustrations dans le discours de formation servant à l'enseignement/apprentissage des langues française et anglaise au Cameroun restituent une image plutôt négative de la femme. Peut-être que l'affranchissement de cette dernière viendra de sa capacité à pouvoir agir « dignement » en tant que acteur de la communication, à travers sont statut consécutif au rôle langagier, source possible de pouvoir symbolique, comme dirait Austin.

CHAPITRE V

« Le monde « réel » que l'œuvre prétend représenter comme objet extérieur à elle n'est en fait accessible qu'à travers le « monde » qu'institue l'œuvre. Le « monde de l'œuvre » doit se lire dans les deux sens : comme le monde représenté par l'œuvre et comme le monde qu'elle construit par sa clôture. Loin d'être visé par un discours transparent, le monde est donc « mimé » par ce discours même »

Dominique Maingueneau (2001 :166)

CHAPITRE V : FEMME ET POUVOIR SYMBOLIQUE DANS LA FICTION

Introduction

Au Cameroun, l'enseignement du français et de l'anglais, essentiellement focalisé sur la langue, dès la maternelle, se double progressivement de la littérature dès le cycle d'orientation du collège. Seulement, le ministère en charge de l'éducation nationale insiste sur l'interprétation des œuvres intégrales dans l'édition de 1984 des *Programmes de l'enseignement secondaire général*.

Dès la 4^e, la littérature sera abordée très discrètement. [...] Le professeur aura le soin de situer les textes dans leur contexte historique et à leur date. L'objectif étant de développer chez les élèves le goût de la lecture, la curiosité, le jugement et de susciter en eux le sens du relativisme historique et culturel. (Ministère de l'Education Nationale, 1984 :16)

La recommandation officielle exige ainsi une approche thématique des textes littéraires. Cette approche a l'avantage, d'enraciner la production littéraire dans son contexte socio-historique. La présentation de l'évolution psychologique et sociale des personnages qui prennent part à l'intrigue ou aux différentes intrigues peut offrir une meilleure appréhension de ces données. Traitant des rôles langagiers et des rôles sociaux des acteurs de la communication, ce chapitre va prendre appui sur cette mission assignée à la « lecture » des œuvres intégrales pour analyser les différents rôles tenus par les personnages dans les textes de fiction au programme officiel de l'enseignement des littératures en français et en anglais.

Ces « êtres de papier » seront considérés dans leur dimension anthropomorphe exclusivement, ainsi que le suggère très fortement les textes en vigueur, le système actantiel étant écarté au profit d'une analyse sociologique. En effet, la première approche ne permet pas de sentir l'un des éléments fondamentaux de l'analyse structurale, à savoir les conséquences, les aboutissements et les finalités d'une action accomplie par un personnage, au sens des programmes. Or, très souvent, c'est l'intentionnalité qui anime les différents

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

personnages et l'approche sociologique permet d'identifier et d'expliquer les problèmes de la société dont le personnage est l'expression. C'est pourquoi, nous allons présenter chaque œuvre sous l'angle de la critique de signification, c'est à dire, pour parler comme Pierre-Henri Simon dans *Théâtre et Destin*, demander

Aux œuvres ce qu'elles veulent nous apprendre sur l'homme, sur le monde, sur nous -mêmes, généralement sur la conscience qu'une société à un moment donné prend de ses problèmes, des ses inquiétudes, de sa foi, de son espoir. (Henri-Simon, 1966 :8)

Cette présentation thématique des textes étudiés par les élèves camerounais pendant les deux décennies qui constituent notre période de référence nous permettra de déterminer le pouvoir symbolique de l'homme et de la femme en tant que personnages agissant, à travers les rôles langagiers qu'ils tiennent dans les textes de fiction.

Partant d'une présentation succincte des textes littéraires sous l'angle thématique donc, nous allons repérer les différents rôles du personnage masculin et du personnage féminin en vue de dégager leurs divers profils à partir de la déduction contrastive de la fréquence et du type de rôle qui leur sont assignés en tant qu'agents de l'histoire. Enfin, l'analyse déduira l'implicite caché dans la distribution des rôles et la corrélation entre la fiction et la réalité, d'autant plus que, comme le précise Henri Godard dans *Poétique de Céline*,

Pour l'écrivain, l'adoption [d'un] discours, la place qu'il accorde aux autres et la lumière dans laquelle il les situe sont bien autant de moyens de prendre partie. A leur niveau et dans leur ordre, les options linguistiques ont une dimension idéologique. (Godard, 1985:183)

L'étude thématique accorde une place à la conservation du patrimoine culturel des peuples concernés dans les textes de fiction. Notre angle d'investigation brasse des données plurielles qui sont toutes relatives à la question de la condition existentielle de l'homme sur les plans moral, matériel, social, politique et métaphysique. Toutefois, le retentissement dudit patrimoine sur les élèves est tributaire à la fois du rapport global qu'ils ont de la littérature et de l'action de l'enseignant qui demeure très déterminante sur la réception en terme de représentations des genres mises en scène dans le corpus, surtout quand il s'agit des textes littéraires qui sont par essence, ouverts à une multitude

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

d'interprétations. Nous voulons renvoyer le débat autour de la polyphonie dans le texte littéraire pour nous consacrer à une présentation et non à une lecture des œuvres intégrales en rapport très étroit avec deux thèmes majeurs recommandés par le programme officiel pour l'enseignement de la littérature : Le thème de la liberté et celui de l'utilisation du réel en littérature.

En plus de ce regroupement thématique, nous avons privilégié une présentation des œuvres intégrales sur le plan chronologique, selon les siècles précisément. Par ailleurs, de 1982 à 2002, une quarantaine de textes ont été proposées par le programme officiel comme support à l'enseignement des littératures française et anglaise. Compte tenu de ce nombre considérable, il nous a fallu faire une sélection. En tenant compte du fait que notre travail porte sur le français et l'anglais, les deux langues officielles du Cameroun, nous avons opté pour les œuvres communes au programme des littératures en français et en anglais : en effet, de la quarantaine d'œuvres sélectionnées, une vingtaine ont été étudiées par les élèves francophones et leurs compatriotes anglophones dans les classes de littérature et ce, dans les classes à niveau presque équivalent. *Britannicus* par exemple, pièce de théâtre de Jean Racine, a été inscrit au programme dans deux niveaux presque équivalents des sous-systèmes francophone et anglophone : En première francophone et en Lower Sixth anglophone, classe qui précède la classe « terminale » anglophone. Ce sont ces œuvres qui seront présentées par la suite. A partir de cet angle particulier des rôles tenus par les personnages dans le texte littéraire, la présente analyse est sous-tendue par les concepts de « champ » et de « représentation » développés respectivement par Bourdieu et Jodelet et d'autres sociologues. Ils concourent, dans le contexte qui est le nôtre (à savoir faire de l'institution scolaire camerounaise l'un des chevaux de bataille contre toute forme de discrimination à l'égard de la femme), à mesurer jusqu'où certaines données dans le texte de fiction favorisent l'intégration sociale des femmes et de fait, permettent d'atteindre buts affichés de l'école camerounaise.

De la répartition des œuvres au programme

Au Cameroun, l'enseignement secondaire compte deux cycles pour un total de sept classes, inégalement réparties selon les sous-systèmes. Chez les francophones, le premier cycle va de la sixième en troisième (4 classes) et le second cycle regroupe trois classes, les Secondes, Premières et Terminales. Dans le sous-système anglophone, le premier cycle est formé de cinq classes (de la

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

Form I à la Form V) tandis que le second cycle n'a que deux classes : les Lower et Upper Sixth. Quel que soit le sous-système, l'accent est mis sur l'enseignement de la langue au premier cycle. Autrement dit, l'enseignement de la littérature se développe de façon optimale au second cycle qui, depuis la réforme des programmes de 1994, a vu révisé effectivement à la baisse le nombre d'œuvres intégrales obligatoires.

Désormais dans l'enseignement secondaire général, trois textes sont étudiés en Seconde et Première et deux en Terminale, contre cinq en Seconde et six en Première et Terminale dans l'ancien programme ; tandis qu'au second cycle de l'enseignement technique, la littérature n'est pas du tout abordée, l'enseignement des langues officielles étant concentré sur la langue proprement dite. Quant au sous-système anglophone, les mêmes textes, trois au total, sont étudiés en Lower et Upper Sixth. L'objectif étant de traiter en profondeur les œuvres pour, selon les *Programmes, langue et littérature au second cycle de l'enseignement général et technique*,

Rapprocher de plus en plus l'école de la vie grâce à la diversité des textes. A cet effet, le Cameroun a opté pour une distribution des œuvres qui tiennent compte à la fois des siècles, des genres et des thèmes. (Ministère de l'Education Nationale, 1994 :2)

La prescription ministérielle, appliquée une dizaine d'années plus tard, offre depuis cette réforme de 1994, une liste ouverte selon un canevas précis qui laisse la possibilité à chaque délégation provinciale ou même à chaque établissement scolaire de se procurer le texte le plus disponible selon ses moyens, conformément au canevas indiqué.

En classe de Seconde francophone, sont ainsi étudiés un roman camerounais, une œuvre théâtrale française du XVII^e ou XVIII^e siècle, et un recueil de poésie africaine. Les classes de Première, elles, doivent aborder une œuvre narrative française du XIX^e siècle, un recueil de poèmes camerounais et une œuvre de littérature non francophone traduite en français. Quant aux Terminales, l'étude de la littérature a comme corpus une œuvre poétique française du XX^e siècle ou une œuvre littéraire d'Afrique noire francophone et une pièce de théâtre camerounaise (Ministère de l'Education nationale, 1994). Par ailleurs, les apprenant(e)s du second cycle anglophone, doivent pendant les deux années d'étude, aborder un roman négro-africain de la diaspora, un recueil poétique

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

anglais ou africain et une pièce de théâtre africaine ou anglaise. En conséquence, les textes, pour le même niveau, varient d'une localité à une autre, ainsi que nous l'avons remarqué lors de la collecte des données. La liste des textes littéraires que nous avons consultée auprès des centres ressources des différentes délégations provinciales du Ministère en charge de l'éducation nationale et dont nous sommes inspirée se trouve dans les annexes du volume II de ce travail.

I- Les personnages, expression de la conscience de la société

Du Bos, parlant de la littérature, déclare :

La vie et la littérature sont liées l'une à l'autre. Elles sont interdépendantes [...] La littérature est avant tout, quoi qu'elle puisse devenir par la suite, la vie prenant conscience d'elle-même lorsque dans l'âme d'un génie elle reçoit sa plénitude d'expression. (Cité par Henri-Simon, 1966 : 8)

Vu ainsi, tout écrivain prend explicitement ou implicitement position par rapport aux problèmes de sa société et de la société tout court. Nous voulons présenter les textes de fiction sélectionnés par le programme en essayant, comme nous l'avons annoncé plus haut, de cadrer nos analyses par rapport à la thématique recommandée à savoir le thème de la liberté et l'utilisation du réel en littérature.

I-1 La littérature engagée, une préoccupation gouvernementale

Un regard liminaire de toutes les œuvres au programme officiel de littérature du Cameroun, depuis deux décennies, permet de constater qu'effectivement, chaque texte selon son originalité, relève de la littérature militante, ainsi que le recommande le texte ministériel en la matière. Chaque auteur participe aux problèmes de son temps et invite le lecteur à cette réflexion sur l'homme, sur les problèmes relatifs à son existence au moyen de multiples voix, créées par lui que sont les personnages. A l'image de la société, l'écrivain offre dans son texte une certaine société où évoluent des êtres entretenant des relations plus ou moins antagonistes en rapport avec les faits marquants de leur vie. Le destin de chaque personnage, consécutif au rôle qu'il joue, fera de lui, aux yeux du public qui lit ou exploite l'œuvre, un modèle ou un contre-exemple.

Il est donc question pour nous, en application des directives officielles, de préférer à une approche esthétique ou linguistique, une approche idéologique ou

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

historique de la littérature, le personnage en tant que acteur de la communication restant la pierre angulaire de l'analyse.

Wellek et Warren considèrent le personnage comme une unité de signification, un morphème discontinu, support de conversations et de transformations du récit : « Un personnage naît seulement des unités de sens, n'est fait que de phrases prononcées par lui et sur lui » (Wellek et Warren, 1973 : 346). Dans l'optique des auteurs de *La Théorie littéraire*, l'apparition d'un nom (personnage) dans un texte est une sorte de « blanc » sémantique qui va se charger progressivement et rapidement (par un portrait, par la mention d'occupations significatives, d'un rôle social particulier, etc.) de significations. « Vide » à l'origine, le morphème personnage en tant que fonctionnement cumulatif de sens ne deviendra « plein » et n'aura une personnalité propre, du point de vue de l'illusion référentielle de la lecture psychologique nécessaire au lecteur du texte de fiction, qu'à la dernière page du texte, une fois terminées les diverses transformations dont il aura été le support et l'agent.

Conforme à l'objectif majeur de l'enseignement de la littérature dans les lycées et collèges du Cameroun, le programme scolaire déploie une diversité de textes de fiction appartenant à plusieurs siècles, plusieurs genres. Poésie, roman et théâtre ont été privilégiés. La pluralité des textes rencontrés par les apprenant(e)s des collèges et lycées du Cameroun les met ainsi en contact avec une pléthore de personnages qui, dans des œuvres, font face à une grande variété de situations. Pour présenter ces moments de crise vécus par les personnages dans les œuvres et qui constituent le socle de cette sous-partie, nous avons classé lesdites œuvres en fonction de l'origine géoculturelle des auteurs et de l'inscription de celles-ci dans les préoccupations des sociétés ou communautés qui les ont suscitées.

Un regroupement thématique, en plus de cette division des auteurs, nous conduit à dégager deux grandes tendances pour l'ensemble des textes inscrits au programme depuis 1982. Les auteurs européens qui comprennent d'une part les « humanistes traditionnels » et les œuvres qui traitent de l'absurde d'autre part. Le second groupe, lui, réunit les écrivains négro-africains répartis en deux sous-groupes : La littérature coloniale et la littérature post-coloniale.

I-2 Les auteurs européens

I-2-1 Les œuvres traitant de l' « humanisme traditionnel »

Nous tenons cette catégorisation des commentaires qui accompagnent les textes officiels relatifs à l'enseignement de littérature. Un nombre assez significatif de textes du corpus étudiés dans les lycées et collèges du Cameroun depuis les années 80 peuvent être classés dans ce groupe : *Le Barbier de Séville*, *Le Dernier Jour d'un Condamné*, *Les Destinées*, *Germinal*, *Paroles*, *Le Cid*, *Andromaque*, *Les Femmes Savantes*, *Candide*, *King Lear*, *Twelfth Night*, *The Pride and Prejudice*, etc.

Entre 1982 et 2002, collégiens et lycéens camerounais ont traité de la dramaturgie classique. Dans leurs œuvres, Molière, Racine, Corneille ou Beaumarchais s'en prennent aux préoccupations humaines. Leur théâtre est en fait une représentation fictive mais vraisemblable des événements intérieurs et extérieurs de la vie humaine, chaque auteur invitant le public/lecteur/spectateur, à partager les angoisses, les inquiétudes de l'homme via le destin de ses créatures.

I-2-1-1 Le théâtre de Corneille

Pierre Corneille encourage généralement dans ses pièces le culte de l'être qui triomphe toujours des situations les plus périlleuses à travers une lutte qui ne peut se résoudre qu'en acte sublime. Chaque œuvre est perçue comme une instance compétitive et le personnage est apprécié par rapport à l'issue. A travers Rodrigue dans *Le Cid* ou Cinna et Polyeucte dans les pièces éponymes respectives, le lecteur ou le lecteur apprenant découvre un héros exceptionnel qui parle un langage à la hauteur de son rang et de son degré moral, ayant une raison claire, une volonté indomptable, toujours orientée vers la gloire, l'honneur, l'orgueil, lucide et hors de l'homme du commun. Rodrigue, Cinna ou Polyeucte se refusent à toute médiocrité. Ils sont tantôt pris entre l'amour et le devoir imposés par la nature (Rodrigue), tantôt devant faire triompher une grande idée contre un intérêt (Cinna), tantôt devant abattre dans le cœur un amour humain pour y substituer un amour divin (Polyeucte.) Parce que l'amour filial et conjugal occupe une place de seconde zone dans le système dramatique cornélien, le personnage féminin (Chimène, Emilie, Pauline) participe de manière discrète à l'action. Il est très souvent un enjeu. En effet, Corneille trouve que l'amour est une passion chargée de faiblesses. C'est pourquoi l'amour qui lie les personnages masculin et féminin, tout en faisant partie intégrante de l'action car créant des

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

difficultés morales, demeure un ornement chez Corneille alors qu'il est la pierre angulaire du théâtre racinien.

I-2-1-2 Les textes de Racine

Racine, quant à lui, vise dans ses œuvres à « plaire et [à] toucher », en offrant au public une action simple, chargée de peu de matières qui n'est soutenue que par les intérêts, les sentiments et les passions des personnages. Cette passion destructrice est celle de Néron envers Junie dont l'amour paraît ambigu et devient à un moment obsessionnel.

Avec ce héros tragique, l'amour cesse d'être la recherche du plaisir pour devenir l'amour pour la mort. Cette passion est aussi celle d'Agrippine pour la politique. Cette « usurpatrice » ne jure que par ses ambitions politiques qui l'obligent à n'écouter qu'elle-même. Si le dramaturge janséniste fait le procès de l'amour et de la politique à travers ces personnages méchants (Néron, Agrippine), il encourage la vertu, la sincérité et la fidélité de Britannicus et Junie. En effet, après la mort de Britannicus, Junie fuit ce monde pervers pour entrer au couvent. Elle y va pour nourrir son existence du souvenir de son amant tout comme Andromaque qui se refuse à Pyrrhus pour rester fidèle à la mémoire de son mari Hector dans *Andromaque*. Les élèves de troisième et première de l'enseignement général qui ont lu cette peinture des passions, pourront s'en inspirer pour modifier leur comportement.

I-2-1-3 Les œuvres de Molière

Le comportement, conséquence du caractère semble être le domaine de prédilection de Molière. Dans *Le Bourgeois Gentilhomme*, M. Jourdain permet à l'auteur de dénoncer l'odieux et le ridicule de ces parvenus, de ces nouveaux riches qui, comme ce personnage, multiplient à plaisir les balourdises dès qu'ils veulent tricher et paraître gentilshommes. Cette guerre, il la livre également contre les faux savants dans les *Femmes savantes*, les faux hommes de lettres dans *L'Ecole des femmes*. A travers les personnages féminins (Philaminte, Armande, Henriette, Martine, Bélise) des *Femmes savantes*, Molière stigmatise le pédantisme qui enlève à la femme tout charme, toute spontanéité car il est un vice de l'esprit et du cœur, capable d'entraîner une famille dans le chaos. Il s'agit dans cette dernière pièce, par exemple, d'un couple amoureux (Clitandre et Henriette) dont les vœux sont contrariés par un travers ou même un vice d'un père et d'une

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

mère qui ne réussissent à en triompher, *in extremis*, que grâce à un subterfuge, la ruse de Ariste. A ce titre, l'on peut affirmer que les sujets apprenants des classes de 4^e et 3^e de l'enseignement général, en lisant Molière, peuvent corriger effectivement les moeurs en riant.

Tous ces classiques offrent, au moyen des personnages, des leçons de grandeur, d'honneur, de gloire et d'orgueil très poussé chez Corneille : « Je le ferai encore si j'avais à le faire » dit Rodrigue dans *Le Cid*. Le point de convergence de tous les problèmes traités semble celui de la généralité et de la densité émotionnelle. Ces écrivains voudraient sans doute sensibiliser le public à travers l'émotion tragique ou le rire comique. Dans tous les cas, avec ces pièces de théâtre, on passe ainsi de l'amour du surhomme (Corneille) à l'amour du monstre (Racine) en passant par l'amour de l'honnête homme (Molière.) Ces auteurs encouragent ainsi le culte de l'effort, qui s'accroît au XVIII^e siècle, à des degrés divers et selon des angles différents.

I-2-1-4 Les oeuvres de Voltaire.

Une vue d'ensemble de *Candide* permet de dire que Voltaire y secoue de décor fallacieux implanté par la religion (l'inquisition qui couvre les menées du grand Inquisiteur auprès de Cunégonde) les trafics louches auprès de l'abbé Périgourdin ou les débauches de frère Giroflée. L'écrivain rejette l'importance des passions nationalistes qui conduisent à cette « boucherie héroïque. » Il arrache à la guerre son masque noble. Une fois que l'Homme est départi de ses illusions consolantes, des tabous religieux et politiques, Voltaire l'invite à se pencher vers la terre pour la travailler. Dès lors, la thèse centrale du roman apparaît comme la réfutation de l'optimisme providentialiste. *Candide* remet ainsi en cause non seulement la métaphysique naïvement optimiste de Pangloss (Leibniz), mais toute vision du monde social fondée sur la double vénération envers Dieu et envers le roi. Cette unité s'organise autour du personnage de Candide dont le roman raconte les multiples péripéties de l'apprentissage de la vie. Ingénu et naïf aux premiers chapitres, ce personnage acquiert peu à peu par l'expérience, une certaine indépendance intellectuelle qui lui permet de contester les leçons de Pangloss, son maître, par ces paroles sages à la vue du Nègre de Surinam, « O Pangloss, tu n'avais pas deviné cette abomination ; c'en est fait, il faudra qu'à la fin je renonce à ton optimisme. » (Voltaire, 1970 :79)

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

Converti à la juste cause, le travail de Candide dans sa petite métairie éloigne de lui « trois grands maux, l'ennui, le vice et le besoin. » (Voltaire, 1970 :127) Car dit Martin, « c'est le seul moyen de rendre la vie supportable.» (Voltaire, 1970 :128) Pangloss incarne l'optimisme de la providence et a ce don d'improviser un développement historique ou philosophique sous l'incitation de toute circonstance quelle qu'elle soit. A côté de Candide et Pangloss, plusieurs personnages traversent le roman : Cacambo, la belle Cunégonde, le Nègre de Surinam, Martin, etc. Mais tous sont là comme des silhouettes peut-être inoubliables qui contribuent à véhiculer le message de Voltaire, à savoir la réfutation de l'optimisme providentialiste incarné dans le personnage éponyme qui doit désormais cultiver son jardin.

Quant aux *Lettres philosophiques*, Voltaire engage sa plume critique sur la vie religieuse, politico-sociale, philosophique, scientifique et littéraire de l'Angleterre, son pays d'exil, traçant par le fait même un parallèle riche en polémique avec la France sa patrie. C'est avec le genre épistolaire cette fois que Voltaire va philosopher sur son temps tout en restant fidèle à l'esprit du 18^e siècle. Dans chacune des lettres, il s'insurge contre toute attitude fondée sur la foi ou sur les marches purement abstraites de la pensée. C'est pour cela que les *Lettres philosophiques* apparaissent à la fois comme un violent réquisitoire et un plaidoyer.

Contre les institutions politiques et sociales de la France, cet ouvrage en est un réquisitoire. Voltaire dénonce le despotisme de la Monarchie absolue fondée non sur les lois de la raison mais sur les caprices du souverain. Il condamne le fanatisme religieux, combat les religions établies qui entretiennent le désordre dans les États et refuse tout dogmatisme métaphysique parce qu'il engendre des systèmes opposés qui divisent les hommes.

Voltaire plaide pour un « despotisme éclairé. » Il condamne la tyrannie de la monarchie et non le monarque à qui il recommande de conformer sa conduite aux exigences de la raison. Le souverain doit s'entourer de philosophes à défaut d'être philosophe lui-même, pense « le philosophe de lumières. » Voltaire plaide en faveur du déisme et de la tolérance dans tous les domaines (religion, politique, science, philosophie, lettres). L'Homme apparaît, à ses yeux, comme le seul responsable de son bonheur et, comme dans *Candide*, l'auteur de *Lettres philosophiques* propose à l'homme de « cultiver son jardin » plutôt que de spéculer. Son profond humanisme l'amène à lutter pour l'épanouissement, le

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

bonheur de l'homme. *Les Lettres philosophiques* sont alors un appel aux Français du 18^e siècle, à l'Homme en général, pour qu'il prenne conscience de sa situation, des obstacles à son bonheur et puisse s'en révolter. En cela, les textes de Voltaire étudiés en classes de secondes et terminales, pourraient apparaître comme un hymne à la liberté.

I-2-1-5 Germinal d'Emile Zola

Germinal d'Emile Zola illustre un univers peuplé de deux classes sociales distinctes. D'une part les ouvriers, les mineurs qui forment ce que Karl Marx appelle le Proletariat et de l'autre les patrons de la compagnie, la classe bourgeoise dominante. Si le premier groupe est soumis à un travail de forçat, il est caractérisé par la misère de sa condition. Le second, économiquement puissant, n'hésite pas à exploiter de façon éhontée les ouvriers. Ce groupe renvoie au capital, pour reprendre les mots de Karl Marx. Émile Zola prend le parti des ouvriers et, par la voix d'Etienne Lantier, s'engage à défendre les intérêts des exploités.

En effet, le mécanicien en chômage est engagé dans une mine où il découvre le monde de souffrances et de révoltes des ouvriers du « trou. » Acquis aux doctrines de Proudhon et de Karl Marx, Etienne Lantier invite les ouvriers à la grève pour tenter de changer leurs conditions de travail. La compagnie compte sur la faim pour réduire les grévistes à la soumission. Le pourrissement du conflit et la famine qui assaille les ouvriers, poussent ces derniers à échapper au contrôle de Lantier, le guide. En une masse furieuse, ils se précipitent dans les mines, détruisent les installations et déferlent jusqu'à la direction pour réclamer du pain, en vain. Vaincus, les mineurs reprennent le travail pour ne pas mourir de faim. Mais une catastrophe provoquée par Souvarine le nihiliste ensevelit les équipes entières, à l'exception de Lantier qui, rétabli, retourne à Paris dans l'espérance de l'avènement d'une action révolutionnaire plus cohérente et plus forte. Pour lui, le sang des martyrs féconde la terre d'où germeront bientôt des fleurs d'un printemps de justice.

Zola pose ainsi, dans ce roman, le problème d'un déterminisme existentiel de l'homme. Son déterminisme est social (et non métaphysique comme chez Racine.) Les élèves de classe de première pourront retenir, avec ce texte, que si l'homme n'est pas libre, c'est que son existence est entièrement régie par les contingences sociales dans lesquelles il végète. Il part du constat selon lequel

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

L'individu trouve à sa naissance un cadre social à l'intérieur duquel il doit nécessairement évoluer. Cet environnement est responsable de la constitution sociale de l'individu, étant entendu que cette dernière elle-même règle son comportement. En outre, la part de l'hérédité n'est pas négligeable dans le processus car, chaque individu, outre qu'il est récupéré socialement par un système aliénant dès sa naissance, dépend de ses ascendants, eux-mêmes ayant été influencés par leur milieu social. Le déterminisme de Zola qui intègre ainsi l'individu et la communauté attribue toute la responsabilité de l'action humaine à l'organisation sociale. *Germinal* est donc centré sur la dénonciation de l'esclavage des prolétaires. Le roman incite le lecteur-apprenant de première qui est, dans la situation de communication, un sujet interprétant, à comprendre qu'un certain changement de la condition des opprimés passera impérativement par une transformation fondamentale de la société dans laquelle l'homme est condamné à vivre.

I-2-1-6 Victor Hugo contre la Peine Capitale

Le Dernier jour d'un condamné de Victor Hugo, quant à lui, met en scène un personnage anonyme enfermé dans un espace carcéral en compagnie (des types conventionnels que sont) des gardiens, du directeur de prison, du prêtre, etc. Il médite sur le temps qui lui reste à vivre, évoque des souvenirs et scrute son intériorité. Car « une idée, une idée de crime et de châtement, de meurtre et de mort le hante à chaque heure, à chaque instant, sous une forme nouvelle, toujours plus hideuse et plus ensanglantée à mesure que le terme approche. » (Hugo, 1989 : 278-279)

Le texte est ainsi un roman essai dans lequel Victor Hugo plaide contre la peine de mort. La scène est psychologique et les événements sont des idées, des sensations, des rêveries. Il s'agit d'un drame intérieur quasi immobile sur le plan de l'espace qu'occupe le condamné qui détaille toutes les formes de l'angoisse de celui-ci. Sous cette présentation, Hugo offre le support d'une méditation sur une inconcevable réalité : la mort sous sa forme pure, sans agonie. La peine de mort rend l'humanité impensable. Tel semble être le message de Victor Hugo dans *Le Dernier Jour d'un Condamné* où l'auteur répand ses idées humanitaires, sur la destinée et surtout la condition humaine.

I-2-1-7 La poésie d'Alfred de Vigny

Les Destinées au programme des Terminales littéraires est un ensemble de onze poèmes dans lesquels, Alfred de Vigny porte une réflexion philosophique sur la vie. Le poète y passe ainsi en revue le problème de la condition humaine avec son fardeau de misère et d'ignorance (« Les Destinées »), de l'infortune humaine, du réconfort naturel et de la mission de la femme dans l'univers (« La Maison du Berger »), du mal social dans les problèmes de la politique (« Les Oracles »), de race et de civilisation (« La Sauvage »), de trahison sentimentale (« La Colère de Samson »), dans les lourdes tâches du devoir (« La mort du Loup ».) Le poète-penseur interroge le Mal philosophique en montrant l'âme enchaînée au corps qui paralyse ses élans (« La Flûte »), l'ignorance et le doute, misères de la triste condition de l'homme (« Le Mont des Oliviers ».) Ce questionnement à faces multiples permet à Vigny d'ouvrir la route lumineuse, celle de la science, de la pensée, du progrès (« La Bouteille à la mer ») malgré la résistance des tyrannies et des préjugés (« Wanda »), conduisant à l'avenir radieux de l'humanité (« L'Esprit pur ».)

Le recueil de poèmes qui a sa source d'inspiration dans l'expérience intime du poète, expérience faite d'angoisse et d'espérance, manifeste un pessimisme en révolte contre le Mal social auquel Vigny convie l'homme à opposer la pitié et le Mal philosophique devant lequel l'on doit garder le silence. Tels semblent être les moyens d'endurer avec dignité la misérable condition humaine. Il s'agit d'un pessimisme stoïque, emprunté à la « religion de l'honneur » qui n'est qu'un point de départ car, la civilisation permettra à l'homme abandonné à lui-même par la divinité, de triompher des destinées qui l'écrasent, à défaut d'apporter une explication à l'absurdité du monde.

I-2-2 La génération des écrivains de l'Absurde

Face aux auteurs ci-dessus se dresse une génération d'écrivains qui sont ébranlés dans l'intégrité de leur être par les événements terribles qui marquent le début du XXe siècle. Témoins de la crise de la civilisation en général (première guerre mondiale, les bouleversements politiques et leurs conséquences sur l'URSS, la crise économique de 1929, etc.), cette vague d'écrivains offre dans leurs œuvres, des personnages qui développent l'angoisse existentielle, née de la conscience individuelle associée à une aventure collective sans signification, ni finalité. Parachutés dans un univers sans cohérence ni amour, les personnages sont gagnés par le sentiment de la contingence, de l'incertitude et du déséquilibre, regardant le monde comme une absurdité. Tandis que les classiques exhibaient les conditions misérables de l'homme, pour ces écrivains « Il s'agit de remonter du plan de l'existence à celui de la liberté, du sentiment de la contingence à celui du devoir. » (Henri-Simon, 1966 : 27) C'est dans cette perspective que se situent les œuvres de Saint-Exupéry, Franz Kafka, Jean-Paul Sartre, etc. que les élèves camerounais des années 80 et 90, ont étudiées dans le cadre de l'enseignement dans les langues officielles et/ou de la littérature.

I-2-2-1 L'existentialisme de Sartre

Donné comme l'un des textes de littérature française qui a traversé toutes les époques des programmes de français au Cameroun, *Les Mains sales* s'inscrit dans la philosophie existentialiste dont l'un des principes cardinaux est que « l'existence précède l'essence. » En d'autres termes, il n'est pas de nature humaine figée ou définitivement scellée par le destin ou le sort. Les jeux ne sont pas faits quand l'homme vient au monde, il peut encore choisir sa destination, étant donné qu'il est essentiellement un être libre. « L'Homme est ce qu'il se fait » dira Sartre. Dans *Les Mains sales*, c'est autour de Hugo Barine que se cristallise l'ensemble des conflits, c'est aussi du point de vue de ce personnage que se dessine le mieux l'axe du vouloir, et que se pose le problème de l'engagement. Il obtient de Luis, Olga et les autres camarades du parti et au nom de l'orthodoxie idéologique d'éliminer Hoederer.

Cette problématique du libre choix d'un destin personnel, nous le devinons et le comprenons à travers le personnage de Hugo Barine. Sa formation et ses origines bourgeoises, sa rupture avec son milieu, son engagement politique, le crime et la revendication du crime qu'il commet sont autant de repères qui

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

balisent son itinéraire vers sa propre existence. Faire, et en faisant, se faire, Hugo Barine veut faire sien ce principe moral de son créateur, car il estime que c'est au bout de son engagement qu'il peut dresser son bilan et dire s'il a vécu libre ou esclave, digne ou indigne. C'est pourquoi ce personnage refuse la thèse de crime passionnel, après l'assassinat de Hoederer, qui l'aurait diminué à ses propres yeux car il aurait agi par jalousie, comme tous les vulgaires amoureux du monde. Parce que Hugo veut vivre en héros politique, il se « salit les mains » pour mériter enfin l'attention de ceux qui le méprisent, il tue Hoederer, son maître à penser d'hier. L'engagement dont fait preuve ce personnage est beaucoup plus idéologique et, comprendre sa vérité humaine, c'est savoir demeurer dans les frontières de sa morale idéaliste, celle dont l'existentialisme a été le promoteur

Les sujet apprenants sont ainsi interpellés par le texte de Sartre : face au drame politique et historique de leur nation, ils ne sauraient se croiser les bras dans l'attitude stérile du spectateur. Ils doivent prendre part à ce qui se dit et se fait autour d'eux et dans l'intérêt des hommes et des sociétés en construction. Les jeunes et les jeunes intellectuels doivent s'engager en politique. La révolte étudiante de mai 1968 en France, offre à Sartre l'occasion de se faire une image plus nette de l'homme et de l'intellectuel : « Un homme n'est rien s'il n'est pas contestant, mais il doit aussi être fidèle à quelque chose. Un intellectuel pour moi, c'est cela : quelqu'un qui est fidèle à un ensemble politique et social mais qui ne cesse de le contester » (cité par Mbock, 1993 : 5) afin de participer pleinement à l'aventure humaine

I-2-2-2 Terre des Hommes d'A. De St. Exupéry

Le roman est, à premier abord, un récit d'aventures, l'ensemble des souvenirs des vols de routine, de certains épisodes de raids et de sauvetages d'un pionnier de l'aviation civile et même militaire, Antoine de Saint-Exupéry. Mais, il s'agit, en réalité, d'une série de reportages accompagnés d'une analyse volontairement humble et concrète. Les souvenirs évoqués ne sont alors qu'un moyen pour l'auteur de s'exprimer, de méditer à partir de l'expérience. Saint-Exupéry veut définir les limites d'une condition humaine qui lui est propre : l'angoissante constatation selon laquelle la civilisation du XXe siècle risque de tuer à tout jamais l'homme.

Le roman évalue les dimensions de l'homme, ce qui l'élève. Il s'agit d'un humanisme cornélien auquel Saint-Exupéry ajoute sa recherche de la grandeur

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

avec la signification de son courage devant le danger. Pour l'auteur de *Petit prince*, l'homme est non seulement responsable de son destin mais aussi de celui des autres. Ainsi, le dépassement de soi n'atteint son plein épanouissement que lorsqu'il est indissociable de la responsabilité de l'individu. Et toute mort, dans ces conditions, est comme un sacrifice pour le bien des autres. *Terre des Hommes*, véhicule ainsi une morale héroïque en même temps qu'une philosophie du courage, de la force. Le roman apparaît dès lors comme un traité d'humanisme face à l'absurdité du monde.

I-2-2-3 La condition humaine chez Franz Kafka

Le Procès de Franz Kafka est, pour sa part, une présentation (description) de la situation infernale de Joseph K..., célibataire de son état et jeune fondé de pouvoir âgé de 30 ans. Mis en état d'arrestation, « sans raison » mais libre de ses mouvements, sans explication, il tente de découvrir les causes de son inculpation. A force de recherches vaines, l'inquiétude s'empare de lui. L'idée de son procès l'obsède au point où il cède à un état de lassitude psychologique et psychique extrême. Cependant, son esprit raisonnable se révolte devant l'impossibilité d'obtenir des informations appropriées de la justice. Il se décide, à prendre lui-même sa propre défense. Mais, sans avoir été jugé, deux bourreaux s'emparent de lui « l'avant-veille de son trente et unième anniversaire » et l'amènent dans une clairière où ils l'exécutent.

Le roman ainsi présenté soulève le problème de l'absurde, c'est-à-dire « cette fracture entre le monde et mon esprit » comme le dirait l'auteur de *Le Mythe de Sisyphe* (Camus, 1942 :74.) Il semble exister en effet, un malentendu entre Monsieur K... et le monde qui l'entoure. A travers cet exemple, Franz Kafka montre la faillite de l'Etat qui n'a pas su protéger les citoyens, cet Etat représenté par la justice, institution arbitraire pleine de fonctionnaires corrompus qui punit les innocents. L'attention de l'apprenant qui lit *Le Procès* est attirée par le sujet écrivant sur la difficulté à concilier la justice théorique dite justice idéale et la justice pratique très oppressive dont les incohérences criardes se confondent avec l'absurde qui, selon Camus, « naît de la contradiction qu'il y a entre le besoin de comprendre et la difficulté à comprendre. » (Camus, 1942 :74.)

Le Procès, du moment où il parle de l'existence de l'homme dans son milieu social, peut alors être perçu comme une œuvre de dénonciation de la dépravation morale. Joseph K..., bien que conscient de la faiblesse de son « arsenal », ne

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

désarme pas : « La logique a beau être inébranlable, elle ne résiste pas à un homme qui veut vivre » (Kafka, 1975 : 212) lance-t-il, comme un défi au destin. Face à l'incohérence du monde, l'homme doit tendre vers la perfection, partir du stade de médiocrité vers celui de l'excellence. Et toute l'œuvre est à la recherche d'une affirmation qu'elle voudrait gagner par la négation : « A force de creuser le négatif, Monsieur K... lui donne une chance de devenir positif » (cité par Mbock, 1993 : 4) écrit à juste titre Maurice Blanchot. Si Kafka décrit les carences du monde, c'est pour les combler en faveur de l'homme et de la vie. Son œuvre dénonce la négativité de la vie dans l'espoir discret d'en promouvoir la positivité. Le roman invite ainsi à un dépassement du désespoir. Ecrivain de l'Absurde, Franz Kafka aura été l'un des meilleurs précurseurs de la philosophie de l'existentialisme dont l'Absurde est l'une des expressions les plus achevées du XXe siècle qui voit naître véritablement la littérature négro-africaine de graphie occidentale.

I-3 La littérature négro-africaine

Nous entendons par littérature africaine celle produite par des Noirs d'Afrique et de la Diaspora africaine d'Amérique et des Antilles. Cette deuxième catégorie regroupe les œuvres négro-africaines de l'époque coloniale d'une part, et les textes relevant de la période post-coloniale, d'autre part. Toutes ces œuvres se caractérisent par leur enracinement dans le contexte socio-historique de leur production du moment où le milieu social, l'histoire, la situation géographique ont des répercussions considérables sur la personnalité des sujets écrivains et aussi sur les créations. En reprenant les différentes séquences de la vie des Noirs, chaque auteur oriente son œuvre de manière à y refléter un visage du destin de l'homme.

I-3-1 Les textes de la période coloniale

Il s'agit des textes produits par des Africains pendant la période coloniale dans la langue du colon. Dans l'optique de la « critique de signification » de Pierre-Henri Simon qui semble, ainsi que nous l'avons remarqué, le credo du Ministère de l'Education Nationale, les ouvrages d'Aimé Césaire (*Cahier d'un retour au pays natal, Une tempête, La Tragédie du roi Christophe*) étudiés dans les classes du second cycle au Cameroun apprennent aux élèves que ce sont la traite négrière et l'entreprise coloniale qui ont créé en Afrique une situation de défaite, où la société est dégradée et le Nègre dégénéré. Ensuite qu'une double tâche s'impose : démystifier l'image du Blanc, (et dans *Une tempête*, Caliban s'y

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

emploi) et réhabiliter le Nègre, le réévaluer, non par l'imitation du Blanc, mais en l'aidant à être lui-même.

I-3-1-1 L'engagement de Césaire dans ses textes

Dans les trois titres cités à l'instant, Césaire invite le public y compris les apprenant(e) s camerounais(e) s qui le lisent à un engagement dans la vie, dans le monde actuel, à un sentiment de responsabilité. Il montre comment l'Homme colonisé doit rester vigilant car pour être responsable, il faut être libre, pleinement et totalement, c'est-à-dire, ne pas se contenter de la liberté politique issue théoriquement des indépendances, mais conquérir une liberté économique qui reste problématique et réaliser une libération culturelle qui sache adapter la tradition africaine au monde moderne. Aimé Césaire invite ainsi l'homme noir à une sorte de « thérapeutique » comme le perçoit si bien Clément Mbom dans la préface de son essai *Le Théâtre d'Aimé Césaire*. (Mbom, 1979 : 5) Le Roi Christophe, le héros éponyme, décrit ainsi l'entreprise :

Nous seuls, les Nègres ! Alors au fonds de la fosse. C'est de là que nous crions ; de là que nous aspirons à l'air, à la lumière, au soleil. Et si nous voulons remonter, voyez comme s'imposent à nous, le pied qui s'arc-boute, le muscle qui se tend, les dents qui se serrent, la tête, oh la tête, large et froide. Et voilà pourquoi il faut en demander aux Nègres plus qu'aux autres : plus de travail, plus de foi, plus d'enthousiasme, un pas, un autre pas, encore un autre pas et tenir gagné chaque pas ! C'est d'une remontée jamais vue que je parle, Messieurs, et malheur à celui dont le pied flanche. (Césaire, 1970 :59)

De la poésie au théâtre, l'œuvre de Césaire entend ainsi donner un sens au destin du Nègre.

I-3-1-1-1 Cahier d'un Retour au Pays Natal

Dans *Cahier d'un Retour au Pays Natal*, il s'agit pour Césaire d'inviter le Noir dominé par un complexe d'infériorité tout comme le Noir complice du colonisateur à une prise de conscience de sa condition. Il invite le premier à abandonner la passivité et « cette vie menteusement souriante » (Césaire, 1971 : 35) pour réclamer sa liberté et ses droits. Aux seconds, le poète reproche âprement cette attitude à abuser de l'ignorance de leurs frères et par conséquent, le fait de continuer à croire en la supériorité du Blanc. Il s'agit d'une poésie

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

dénonciatrice qui s'attaque à l'opresseur Blanc, au Noir, à tous ceux qui ne font aucun effort pour échapper à la misère et à l'exploitation de l'homme par l'homme. Le principal objectif étant l'instauration du règne de l'équilibre, du respect et de l'humain.

I-3-1-1-2 La Tragédie du Roi Christophe

La Tragédie du roi Christophe déroule métaphoriquement la tragique histoire des pays du tiers monde et principalement des pays africains aux lendemains de leurs indépendances. Henri Christophe qui succède à Dessalines comprend très vite qu'on lui propose un « pouvoir sans croûte ni mie » (Césaire, 1970 :19), puisque sa fonction est vidée de « toute substance » et son « autorité de toute moelle. » (Césaire, 1970 :19) Le roi évolue dans un Etat (nègre indépendant) où s'agitent plusieurs valeurs fondamentales opposées à son idéal, la conquête de la liberté : Le Sénat, Pétion, les paysans, l'Église, les courtisans. L'impossibilité de la coexistence de ces valeurs si différentes explique la fin tragique du Roi. Christophe apparaît aussi comme le type même de Nègre auquel est confié brutalement le destin de « ses frères ».

I-3-1-1-3 Une Tempête

Une tempête, quant à lui, traduit les nouvelles tendances au sein des nouveaux dirigeants, au sein des jeunes Etats indépendants, et l'omniprésence non seulement du colonialisme mais encore de la théosophie dans le monde nègre. De même que le dialogue avec l'ennemi, la tentative de lui donner une bonne conscience comme le fait Ariel, s'oppose à la quête lucide et pénible de la solution comme l'organise Caliban ; de même le colonialisme et la conception magico-religieuse sont aux antipodes d'un monde où la liberté et la science sont devenues les seules raisons de vie de l'homme. Caliban (le propriétaire lésé et frustré, esclave colonisé), Prospero (l'usurpateur, libre et maître de son destin) et Ariel (l'entre-deux) sont condamnés par leur essence à assumer leur destin sur une même île. Leurs rapports engendrent inévitablement des conflits d'autant plus aigus qu'ils se concentrent sur l'opposition entre Caliban et Prospéro, du fait que, de leur côté, Prospéro et Ariel s'accommodent tant bien que mal l'un de l'autre. Comme personnages de Césaire, Caliban incarne le colonisé révolté, tandis que le Roi Christophe c'est la figure des hommes d'Etat de « l'Afrique nouvelle » qui semble éprouver toutes les peines du monde pour (re)trouver ses véritables marques et assumer la mission herculéenne que l'Histoire leur a conférée. En

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

somme, Caliban, le Roi Christophe, sont tous l'incarnation du héros qui choisit de relever le défi de l'histoire. Ils sont des prophètes qui, selon la coutume, sont incompris de leur temps, ce qui explique sans doute leur échec.

I-3-1-2 L'œuvre de Mongo Beti

I-3-1-2-1 L'autorité parentale dans *Mission to kala*

Mission to Kala de Mongo Beti qui relate les vacances sans grand intérêt que passe, dans « l'arrière brousse » (Beti, 1970:53) Medza, un jeune étudiant, puceau au départ et qui a raté l'oral de son baccalauréat au collège d'Ongola. Il rentre penaud et fort inquiet des réactions de son père. Heureusement, ce dernier est absent. Grâce à son érudition, il se voit confier par le patriarche Bikokolo, la tâche de ramener au village la femme de Niam, celle qui a joué « L'enfant de la nuit » (Beti, 1970: 22) six mois plus tôt. Cette mission amène Jean-Marie Medza à séjourner à Kala, un village de « péquenots », de « bushmen » qui vont être impressionnés par ce « savant », bardé de diplômes. Son séjour à Kala se fait en compagnie de Zambo (son cousin) et de ses amis (Yohannes, Abraham...) qui ne songent qu'à trousser les filles, critiquer les anciens, mais jamais à travailler. Tout comme Mbenda dans *Le Fils d'Agatha Moudio*, Medza doit choisir entre Eliza, une affranchie parfumée que personne n'a encore possédée et Edima, une des filles du chef, proposée par Zambo. Sans trop savoir ce qui se passe, il se retrouve marié à Edima. Jean-Marie Medza quitte le village, après que la femme de Niam a réapparu et a accepté de retourner chez son mari. Il abandonnera son épouse dans les mains de son frère aîné en regrettant tout de même le bonheur qu'elle lui aurait procuré et quittera la case familiale pour les aventures de la ville.

Dans ce roman, Mongo Beti fait la peinture des parents égoïstes et abusivement possessifs qui dominent leurs enfants par un chantage affectif ou par excès d'autorité. L'écrivain porte son admiration du côté des habitants de l'arrière brousse. Naïfs, grossiers, brutaux, les villageois de Kala sont proches de la nature dont ils ont les qualités et les défauts. Ils n'ont pas encore été pollués par une civilisation importée, mais pâtissent de tous les défauts. Sans s'attaquer directement à la colonisation comme dans *Ville cruelle* ou le *Pauvre Christ de Bomba*, par exemple, Mongo Beti s'attache surtout à montrer l'envers des qualités qu'on attribue généralement aux Noirs de brousse et à leur conception de la vie. Le monde rural apparaît comme un réseau d'exploitation des riches par les pauvres et le relâchement des mœurs. *Mission to Kala* fait rire les sujets apprenants des Lower et Upper Sixth, mais tout comme chez Molière, le rire

offusque à peine l'amère critique d'une société viciée et en voie de décomposition.

I-3-1-2-2 L'Afrique et son destin, sous la colonisation

Ville Cruelle, au contraire du Prix Sainte-Beuve 1958, évoque les déboires d'un paysan, Banda, venu vendre son cacao en ville. En effet, celui-ci, pour se marier et accomplir aussi le désir qui seul maintient en vie sa mère grabataire, au sortir de huit années stériles à l'école primaire, travaille durement dans la cacaoyère héritée de son père. Il en produit deux cents kilogrammes dont il espère que « les fils de voleurs grecs » (Eza Boto, 1954 : 120) lui « donneront suffisamment d'argent pour la dot de dix mille Francs » (Eza Boto, 1954 : 36) que lui réclament ses beaux-parents. Mais, pour n'avoir pas « mouillé la barbe » (Eza Boto, 1954 : 64) des contrôleurs, une certaine pratique dans le milieu des affaires, il voit saisir et jeter au feu le fruit de son labeur et, du même coup, s'envoler l'espoir de faire plaisir à sa mère. Banda, après la noyade de Koumé qui voulait l'aider et la découverte de la valise perdue d'un Grec, sera riche de vingt cinq mille francs et épousera, sans dot, Odilia, la sœur de Koumé.

L'intérêt de ce texte se trouve moins dans les heurs et malheurs d'un jeune Camerounais des années 50 désireux de prendre femme que dans les allusions nombreuses et critiques à l'endroit de la politique, de l'administration, de la société et de la religion de l'époque coloniale, en un mot, dans la rencontre de l'œuvre et de l'histoire. L'exemple de Tanga illustre la politique coloniale dans son occupation de l'espace. La ville affiche dans sa configuration même, le type de relations sociales qui unissent ses habitants : la ségrégation et le racisme : « Deux Tanga... deux mondes... deux destins. »

Il s'agit dans *Ville Cruelle* de la dénonciation du complexe de supériorité, de la discrimination raciale, de l'exploitation de l'Homme noir par l'Homme blanc, du Noir par le Noir, de larrons missionnaires, colonisateurs et commerçants blancs. Eza Boto y peint une ville où il ne fait pas bon vivre, une ville qui rejette ceux qui, comme Banda le protagoniste, ont le cœur pur et les mains « propres » ou tue ceux qui y ayant vécu, veulent s'en échapper, à l'instar de Koumé, le deuxième acteur de la communication qui, par la prise de conscience de sa personnalité nègre, sa révolte contre les abus du patronat, la revendication de ses droits, son sens de la justice jusqu'au soulèvement, symbolise ce mouvement interne qui a poussé les Camerounais/Africains à refuser la situation coloniale

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

pour revendiquer et obtenir leur autonomie et leur indépendance. Le roman est ainsi une satire lucide, impartiale et impitoyable contre les abus, qu'ils soient le fait de la colonisation ou celui de la hiérarchie traditionnelle gérontocrate de l'Afrique coloniale où sourdent entre autre, les conflits de générations.

I-3-1-3 Le conflit de génération chez Seydou Badian Kouyaté

Sous l'Orage de Seydou Badian pose plus spécifiquement le conflit entre les « anciens » et les « modernes » africains. Kany est l'orgueil d'une famille pauvre dont Benfa, le père est ravagé par les soucis. La jeune fille sait lire et écrire la « langue du Blanc », mais elle est l'objet de quelque inquiétude : un jeune homme instruit, Samou, s'intéresse à elle alors que son père la destine à Famagan, un riche marchand qui a déjà plusieurs femmes. De cette situation naît un conflit qui oppose les « vieux », (Benfa, Sibiki, Fadiga, Famagan) aux jeunes, (Samou, Birama, Kany.) Le conflit est terrible car, les protagonistes ne trouvent aucun terrain d'entente. Mais la fin se solde par le mariage de Kany avec Samou, consacrant ainsi la victoire des cadets sur les aînés, grâce à l'action subtile des modérés (mama Téné, Tiénam, mama Coumba, Mamari, etc.)

Tout comme Cheikh Hamidou Kane dans *L'Aventure ambiguë*, Seydou Badian présente l'homme africain à la croisée des chemins. Il semble dire que la réconciliation exige un compromis et un équilibre préalable. Les jeunes ne peuvent tout nier, tout briser sans détruire l'Afrique. Les anciens ne peuvent non plus ignorer catégoriquement les changements qui s'opèrent, les revendications de la jeunesse, sans étouffer dans l'œuf leur propre survie. Tienam, un vieux progressiste, le dit très clairement :

Il n'est pas question pour nous de fuir notre milieu... Cherchez à sauver ce qui doit être sauvé, et essayez d'apporter vous-mêmes quelque chose aux autres... Il ne s'agit pas évidemment de tout accepter. Mais faites un choix. Les coutumes sont faites pour servir les hommes, nullement pour les asservir. Soyez réalistes. Brisez tout ce qui enchaîne l'homme et gêne sa marche. (Badian, 1963 :143)

Le roman invite à cet équilibre et à ce compromis qui assureront la survie de l'Africain qui se trouve « au carrefour des temps anciens et modernes. »

I-3-1-4 Le monde ambigu chez C. H. Kane

L'Aventure ambiguë de Cheikh Hamidou Kane, est l'expression du malaise de l'Africain musulman devant la rencontre de deux mondes apparemment inconciliables. A travers l'itinéraire de Samba Diallo, l'on assiste aux phases successives du choc culturel chez les Diallobé à la suite de la conquête de l'Afrique par les Européens. L'exemple de Samba Diallo n'est qu'un moyen pour l'écrivain pour montrer l'homme en face de plusieurs dilemmes : l'homme doit-il opter pour le progrès à l'europpéenne qui va par découverte lente mais sûre, de petites vérités sur le monde temporel ou bien pour l'attente de la vérité absolue considérée comme la garantie de l'instant que vivent les musulmans ? L'Africain doit-il conserver à Dieu une part de lui-même, ce qui signifie le trahir puisque « l'adoration du tout-Puissant n'est comparable avec aucune exaltation de l'homme » (Kane, 1961 : 175), ou bien, doit-il se donner tout entier à Dieu et s'oublier lui-même, complètement ? Les Diallobé doivent-ils apprendre à « lier le bois au bois » (Kane, 1961 : 42), maîtriser la matière comme les Occidentaux ou alors doivent-ils perpétuer cet esprit et par là-même courir le risque d'un anéantissement éventuel ? Car comme le précise le Chevalier, « Quand la main est faible, l'esprit court de grands risques. » (Kane, 1961 : 20)

L'on s'en doute, toute cette ambiguïté qui naît de la présence conflictuelle entre « le temporel et l'éventuel, le charnel et le divin » (Chevrier, 184 : 76) comme dirait l'auteur de *Littérature nègre*, dépasse le cadre individuel de Samba Diallo pour se situer au niveau des responsables politiques. Ce n'est plus l'homme mais la collectivité qui doit choisir. La jeunesse lisante africaine, espoir de la nouvelle Afrique que les Africains veulent resplendissante et prospère, doit se sentir interpellée : l'Afrique demeure ambiguë et des choix judicieux et réfléchis s'imposent. Vincent Monteil le voit si bien qui, dans la préface du roman constate que « Cheikh Hamidou Kane, échappant à la donnée temporelle et politique de son sujet, l'angoisse d'être noir, débouche sur une réflexion qui nous concerne tous : l'angoisse d'être homme. » (Monteil, 1961 : 4^e de couverture) *L'Aventure ambiguë* pose alors, à sa manière, le problème de la condition humaine, celui de l'homme asservi à une religion du développement qui le coupe de ses racines et qui l'enferme dans une civilisation de la consommation en le transformant en objet.

I-3-1-5 La ségrégation raciale chez R. Wright et A. Brink

Cette chosification de l'homme noir semble être le point d'ancrage de toute lecture thématique de *Une Saison blanche et sèche* d'André Brink et de *Black boy* de Richard Wright. En effet, la première œuvre traduite de l'anglais et inscrite en classe de Première de l'enseignement général jusqu'à l'aube des années 90 et la seconde au programme de littérature anglaise en Lower et Upper Sixth, exposent respectivement un regard blanc sur l'Afrique noire victime de l'apartheid et un point de vue noir sur l'Amérique blanche nourrie par la ségrégation raciale.

I-3-1-5-1 Le parti pris des démunis

Dans *Une Saison blanche et sèche*, André Brink fait une démonstration des atrocités de l'apartheid. Si les personnages mis scène sont aussi divers que les corollaires de l'apartheid, ils semblent tous pivoter autour de Ben Du Toit, Afrikaner et âme sensible en quête de vérité. Le personnage de Brink veut savoir pourquoi, Jonathan, le jeune fils de Gordon Ngumbéné, le jardinier noir de l'école où il enseigne, a disparu sans laisser de trace dans les locaux de la police sud-africaine. Il veut savoir pourquoi Gordon à son tour va disparaître, lui qui cherchait à connaître la vérité sur la mort de son fils. Il veut savoir enfin ce qui se cache sous ces versions officielles de la « boucherie humaine » de Soweto : en un mot, ce qu'est en réalité la vie des seize millions de Noirs qu'il a côtoyés toute la vie sans les voir. C'est une entreprise fort dangereuse pour lui car au pays de l'Apartheid, il fait bon ne pas chercher à savoir. C'est cette triste réalité que Ben du Toit va peu à peu découvrir. Et l'amour de Mélanie Bruwer engagée dans le même combat que lui ne le protégera pas de la machine infernale qui finit par l'écraser.

L'Afrique du Sud, théâtre de *Une Saison blanche et sèche*, représente, au-delà du contexte historique de l'Apartheid, le monde actuel où sévissent des pesanteurs et des violences consécutives à un ordre du monde où l'Homme n'est pas toujours la première valeur et surtout, où le matériel semble être la seule véritable référence. Si l'œuvre expose un protagoniste blanc et par conséquent libre mais dont le malheur c'est de s'être servi de cette liberté pour chercher à comprendre, *Black Boy* de Richard Wright laisse entrevoir plutôt un sujet noir en quête de liberté.

I-3-1-5-2 L'autobiographie de R. Wright

Black Boy est l'histoire d'un enfant noir, Richard Wright, aux prises avec le système de la ségrégation raciale aux Etats-Unis au début du XXe siècle. Cette autobiographie présente le Noir privé de liberté, une liberté primitive, rudimentaire, pratique, liée au choix même d'exister (avec Césaire dans *Cahier d'un retour au pays natal* par contre, ce projet est au niveau idéologique). Ce personnage sujet de l'histoire envisage l'immense effort qui lui permettrait d'opposer de la résistance à la machine institutionnelle sourde et aliénante du racisme. Cette résistance, tentative de libération du sujet, est perçue par « l'ordre blanc » dont le credo est « Qui n'est pas avec nous et contre nous » (Wright, 1980 : 140), comme une subversion. A la maison, le jeune héros se bat contre son père, sa mère, Tom, Addie et surtout sa grand-mère qui « maintenait un régime religieux sévère » (Wright, 1980 : 97), pour la paix, pour son autonomie qui s'accommode mal d'une soumission à la loi familiale très vite mal placée ou mal venue et non acceptée.

Une fois affranchi du joug familial, le protagoniste comprend que de nouvelles perspectives s'ouvrent à son besoin de liberté. C'est désormais la question de l'existence elle-même qui est quotidiennement posée dans ses rapports avec les Blancs. Il découvre alors tous les visages de l'oppression : injustices, inégalités, cruautés, violences meurtrières. Le système social auquel il se frotte a pour préoccupation le reniement du droit à l'existence du Noir, de sa liberté d'être. Toutefois, Richard a la conscience rivée à un seul objectif : quitter le Sud, pour le Nord. Il s'agit du projet de l'auteur de libérer le Noir. Cette ascension spatiale concrétisée symbolise une élévation du sujet vers la dignité humaine. Le Nord sous-entendu comme étant « là-haut » qui n'a pas admis sa prétendue infériorité. Cette libération de Richard préfigure la libération des Africains- américains d'autant que l'émancipation de Richard s'accompagne de celle de sa famille : la mère, le frère et tante Maggie qui seront du voyage vers le Nord.

I-3-2 La littérature post-coloniale

Nous entendons par littérature post-coloniale les textes publiés après l'indépendance des Etats africains, globalement après 1960. Les œuvres des Camerounais Anne Tanyi Tang, Bole Butake, Linus T. Asong, Evelyne Mpoudi Ngollè, Delphine Zanga Tsogo, Joseph Ngoué, Francis Bebey et Guillaume

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

Oyono Mbia étudiées dans les classes de littérature au Cameroun pendant notre période de référence s'inscrivent dans ce sillage.

I-3-2-1 La dot en terre africaine : le regard de G. O. Mbia

Trois prétendants ... un mari de Guillaume Oyono Mbia présente les efforts d'une famille villageoise pour marier Juliette, jeune collégienne, à la manière traditionnelle c'est-à-dire « au plus offrant. » La fille, dès son retour du lycée, apprend qu'elle a un prétendant, Ndi, jeune paysan qui a déjà versé cent mille francs de dot à ses futurs beaux-parents. Ces derniers décident de substituer Mbia, fonctionnaire qui pourrait avoir des possibilités immenses, à Ndi. Mais Juliette aime plutôt Oko, un jeune lycéen sur la paille. La ruse de la fille lui permet de voler les trois cent mille francs déjà versés pour le financement de son mariage ce qui permet à Oko, « le premier venu qui [...] donnera trois cent mille francs » (Mbia, 1964 : 15), jeune fiancé déguisé « en grand homme », d'épouser sa bien-aimée.

Cette thématique qui rappelle l'histoire de Kany de *Sous l'orage*, n'est qu'un moyen pour Guillaume Oyono Mbia de traiter du conflit de générations, de l'opposition entre le modernisme et la tradition à travers le thème du mariage. En ridiculisant les efforts des vieux pour imposer un mariage incongru à leurs enfants, le dramaturge, contrairement à ce qu'il prétend dans la préface de 1969 (Oyono Mbia, 1964 : 3), souhaite par l'entremise de Juliette, l'émancipation des femmes et l'assouplissement des coutumes relatives au mariage. Sa moquerie s'adresse aux fonctionnaires et subalternes, ainsi qu'aux sorciers ignorants qui exploitent la jobardise des crédules, dans le mariage ou ailleurs.

I-3-2-2 Le Fils d'Agatha Moudio ou l'Afrique de l'intérieur

Le Fils d'Agatha Moudio de Francis Bebey, lui, est le récit de Mbenda, jeune homme de 22 ans, qui a quitté l'école à 15 ans, préférant le village et le métier de pêcheur, comme les siens, à la ville. Les conditions de mariage de Mbenda, au contraire de celles de Samou de *Sous l'orage* ou de Oko dans *Trois prétendants... un mari*, sont toutes spéciales : son père Edimo, au moment de sa mort, a engagé la parole de Tanga, son ami, pour qu'il donne comme épouse à Mbenda, la première fille qui naîtrait de l'une de ses femmes. Chez ce peuple de la côte, la parole d'un homme devant la mort lie davantage qu'un testament écrit. Mbenda, lui, aime Agatha Moudio, la fille aux mœurs apparemment légères et

non Fanny, fille de l'ami Tanga. Il réussit, apparemment, mieux que le héros cornélien, à concilier ses devoirs de fils et ses aspirations amoureuses légitimes. Mais il en voit « de toutes les couleurs » (Bebey, 1967 : 208) au terme de son « succès » : la fille dont accouche Fanny n'est pas de lui, mais d'un ami, tandis que le fils d'Agatha est un métis... Le protagoniste accepte les deux enfants sous la pression « amicale » des anciens. Francis Bebey dans ce roman, présente l'Afrique de l'intérieur : ces rites mystérieux qui entourent la naissance d'un enfant, les problèmes que pose la polygamie, les interventions gênant du pouvoir colonial, la grande palabre africaine autour de la dot. En un mot, l'Afrique en proie à divers maux qui entravent l'épanouissement de l'individu dans la collectivité.

I-3-2-3 *La Croix du Sud* de J. Ngoué ou *Le Nègre Blanc*

L'histoire de Wilfried Hotterman, dans *La Croix du sud* de Joseph Ngoué ressemble à celle de tous les hommes de couleurs dans « l'enfer du sud. » Au cours de l'enterrement de sa tante Myriam, Hotterman, héritier blanc, apprend incidemment que cette dernière avait des origines nègres. Une telle révélation si elle est exacte, s'avère compromettante pour Wilfried Hotterman qui, jusqu'à présent, jouissait des privilèges réservés à la race blanche. Dans l'attente anxieuse du Notaire, détenteur du secret, Hotterman va subir les sarcasmes de son épouse qui ne le considère désormais que comme un Nègre, c'est-à-dire, moins que rien, dans sa société de référence. Les brillants résultats de sa fille Judith, l'amour que celle-ci manifeste pour lui ne le détournent point de l'anathème. L'homme des secrets arrive et, plus tard la vérité est dévoilée : c'est le scandale pour Suzanne qui humilie Wilfried Hotterman et invite sa fille, Judith à en faire autant. L'épouse infidèle conseille l'exil à l'homme déchu. Le lynchage de Karmis, le chauffeur noir du héros en voie de déchéance, en rajoute à ce drame familial. Le vieux Notaire progressiste dénonce le racisme, mais se heurte au Messager du Cercle d'Emeraude qui vient annoncer la condamnation de Wilfried Hotterman, pour usurpation de race... Poursuivi par la foule de Blancs enragés, le désormais imposteur doit faire face au « Carrefour Dinosauré » et se laisse massacrer.

Joseph Ngoué, tout en peignant le drame des peuples du sud, prédit les temps nouveaux. Wilfried Hotterman offre le visage d'un Christ des temps modernes dont le sacrifice aboutit à la rédemption de l'enfer qu'est le Sud. L'espoir luit de l'horizon ténébreux mais étoilé et fonde l'optimisme de cette pièce de théâtre. La dramaturge critique ainsi, par le sort réservé à Wilfried

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

Hotterman, un monde factice où les apparences pourtant trompeuses sont érigées en lois et modèles, et dont la femme semble être l'un des défenseurs les plus acharnés.

I-3-2-4 Les problèmes sentimentaux chez deux romancières camerounaises

Sous la Cendre le feu d'Evelyne Mpoudi Ngollè, déroule l'aventure d'un couple exogamique qui, après un mariage d'amour, est fortement ébranlé par les écarts de comportement de Djibril Mohamadou, époux de Mina, encouragé par sa famille. L'épouse dévorée par la passion et frustrée dans son amour flirte avec la folie. Le roman s'ouvre alors qu'elle est internée dans un asile. Elle retrouvera son équilibre mental au bout de maintes consultations chez le thérapeute et finira par se résigner dans ses « rôles » traditionnels d'épouse et de mère de famille nombreuse. Promenant le lecteur dans les travers de la psychanalyse d'un personnage désenchanté, Evelyne Mpoudi Ngollè pose dans ce roman le problème de l'insertion de la femme dans la dynamique sociale. Il est question du statut de la femme, à la fois femme et mère, déchirée entre tradition et modernité.

Vies de femmes est le premier roman de Delphine Zanga Tsogo. Dang, personnage central, effectue un véritable parcours initiatique de son village natal où elle passe son enfance à Ayos, son dernier poste d'affectation comme Animatrice Rurale. Le parcours dont les différentes étapes constituent autant de « vies » lui permet de découvrir, aussi bien par ce qu'elle endure elle-même qu'à travers ce qu'elle observe autour d'elle, toutes les facettes de la société dans laquelle elle vit. Avec ce roman, Delphine Zanga Tsogo semble composer une anthologie des principaux problèmes liés à l'émergence d'une société moderne en Afrique : la polygamie, incompatible avec le nouveau cadre de vie et les nouvelles conditions économiques et sociales ; la formation de la jeunesse surtout féminine face aux problèmes sociaux que sont la prostitution et la maternité précoce ; le tribalisme qui menace en permanence la cohésion sociale. L'auteur invite à lire *Vies de femmes* comme un roman documentaire où la part de l'imaginaire est très réduite. Le réalisme qui y est étalé rappelle l'univers thématique des *Chauves-Souris* de Bernard Nanga

I-3-2-5 Bernard Nanga et le réalisme camerounais des années 80

On pourrait articuler la lecture des *Chauves-souris* autour du personnage de Robert Bilanga dont le cheminement est tout à fait significatif des maux dont

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

souffre l'Afrique post coloniale dont Eborzel est une métaphore. Responsable du bureau des affaires économiques, Bilanga, 45 ans, est un matérialiste insatiable de sa condition sociale. Ayant compris qu'« A Eborzel, on n'accédait aux postes haut placés que par l'argent et par les femmes » (Nanga, 1980 :15), Bilanga se laisse corrompre sans vergogne et s'accroche aux jupes de toutes femmes susceptibles de l'aider dans son ascension sociale. Le faisant, il délaisse épouse et enfants, envoie à la mort la fiancée de Roger, son fils. Monstre d'égoïsme qui poursuit sa course sans honneur ni principe, le protagoniste de Nanga affronte une série d'épreuves parfois douloureuses, mais à aucun moment, il n'est capable de tirer les leçons de l'expérience. Il joue au mal-aimé en abordant Marie Bondi, chef de famille monoparentale qu'il entraîne dans sa somptueuse résidence de Vémélé et qu'il tente de violer sans succès. Même l'échec de son mariage avec Clotilde est le résultat d'un égoïsme aveugle.

La vie de ce véritable forban permet au romancier de critiquer les néo-colons au pouvoir en post colonie africaine et le système qu'ils ont généré. Sont ainsi soulevés dans ce texte les problèmes de la corruption, de la débauche, de l'irresponsabilité parentale, de l'égoïsme et du cynisme des élites jouisseuses auxquels il faut ajouter l'épineux problème du sort réservé à la femme.

I-3-2-6 L'héritage colonial en Afrique avec L. T. Asong

Dans *The Crown of Thorns* de Linus T. Asong, la tribu de Nkokonko Small Monje forme une société animiste. Ses habitants croient et adorent un dieu « Akeukeur », le dieu des dieux de la tribu. Le jeune Nchinda est à la tête de la chefferie où il exerce son autorité depuis peu de temps. Contrairement à ce que demande la culture « Biongong », Nchinda a été choisi, non pas par son prédécesseur, c'est à- dire son père comme l'exige la tradition, mais par les sages de connivence avec le « District Officer (D.O) » de la contrée. Depuis son couronnement, le jeune Nchinda n'en fait qu'à sa tête : pire, il participe au vol d'Akeukeur, le dieu de la tribu qu'il est sensé protégé pour le vendre à Nicholas Virchow, un touriste américain.

La tribu de Small Monje vit ainsi dans une quiétude apparente jusqu'à ce jour fatidique où Akeukeur est volé et vendu par le Maire avec le concours du chef et des anciens Mbenwo, Tembudoh, Bengobah, Emadonang et Konfumong. Gardien de la tradition et victime de la fourberie, Achiebefuo est paradoxalement celui sur qui reposent tous les soupçons. Il clamera en vain son innocence auprès

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

de son confrère Ngobefuo et finira par se suicider. Ce dernier, dorénavant seul gardien des traditions est déterminé à laver cet affront. Aussi condamnera-t-il, aidé des autres notables, tous ceux qui de près ou de loin, ont été impliqués dans le drame de cette tribu d'indigènes complètement décentrée par le système autocratique en place : le prêtre, les anciens véreux, le chef, le District Officer, D.O.

The Crown of Thorns, par le biais d'un univers purement traditionnel, suggère l'impact de l'héritage colonial sur les sociétés africaines, sociétés presque dénudées dont le cours de l'histoire prévoit un avenir plein de métamorphoses : Nchinda est un chef plutôt progressiste qui marque le trône par ses nombreuses dérogations. Il rejette les rites d'initiation, refuse de goûter au vin de palme et de fumer le calumet royal, n'hésite pas à s'habiller selon la culture occidentale dont il s'est grassement nourri, au détriment de sa propre culture. Ses tenues vestimentaires sont des Jeans et T-shirt, ce qui n'a rien à voir avec un chef africain. Bien plus, il fume « à l'occidental » en pleine assemblée et refuse la polygamie comme l'exigent les conservateurs; il refuse par ailleurs de répudier sa « première » épouse apparemment stérile. Son règne est ainsi « The end of an epoch: An epoch of confusion, disrespect and shame. » (Asong, 1995: 19)

Les valeurs jusqu'ici fondamentales dans la société de Small Monje vont, avec le couronnement de Nchinda, subir des transformations sensibles sous le coup de la confrontation des cultures africaine et européenne. Conséquence, la communauté villageoise dans laquelle tous les pouvoirs, y compris ceux du chef, sont concentrés dans les mains d'une seule autorité, sombre dans un mutisme effarant. Les habitants ne connaissent dès lors qu'un véritable malaise : négation des droits de l'homme, les arrestations arbitraires et/ou emprisonnements sans motifs valables, le détournement des fonds publics ; ce qui débouche sur une mauvaise gestion de la cité dont les corollaires sont la débauche, la corruption, le conflit de génération, la pauvreté et la misère.

L'œuvre, à plus d'un titre, peut être vue comme une métaphore des métropoles africaines en proie aux dérogations comportementales, à une époque où tradition et modernisme s'opposent. Tout comme Eza Boto dans *Ville Cruelle*, Linus Asong dénonce vivement dans son œuvre ses compatriotes qui usent de l'héritage colonial à mauvais escient. Dans ce texte, Asong décrit aussi une étape cruciale de la vie politique des sociétés africaines. Celle de l'ouverture démocratique caractérisée par un certain libéralisme idéologique. En effet, dans le

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

combat engagé par la jeunesse contre le gouvernement, Ngangabe a le souci de reconquérir le symbole culturel de Small Monje que l'Officier a vendu au blanc et de rebâtir l'autorité de la chefferie. Sa ruse contribue à anéantir le dictateur sanguinaire Azetebong qui, aveuglé par quelques millions de francs que lui propose le touriste américain, a réussi à convaincre le chef à vendre Akeukeur.

I-3-2-7 L'émancipation de la femme : regards croisés de Butake et Anyi Tang

Lake God de Bole Butake peut être résumé comme le symbole des punitions infligées par les notables et surtout la femme aux personnes qui ont commis des crimes contre les lois de la tradition. En effet, le Fon Joseph, christianisé, va tourner le dos à la tradition et aux pratiques ancestrales. Corrompu par le pouvoir et l'argent, il vend les terres de la communauté aux éleveurs, sans s'en référer aux propriétaires légitimes et attitrés que sont les membres de la communauté dont il est le « roi. » Il est contre les sacrifices habituellement faits au Dieu du lac. Et le village connaîtra ainsi un désastre. Régnant en maître absolu et contrairement aux us et coutumes de la communauté, il ne consulte jamais ses notables pour prendre des décisions qui engagent le destin de la communauté. Pire, il élimine toute personne qui se met en travers de son chemin. Au-delà de ces réalités politiques et socio culturelles décrites dans la pièce, Butake y dévoile son intention lui-même. Il déclare « y rehausser le statut de la femme, lui donner du pouvoir dans une société où celle-ci est marginalisée. » (Butake, 1999: 4)

I-3-2-7-1 La révolte féminine

La scène de *Lake God* s'ouvre en effet sur un groupe de femmes qui se dirigent vers le palais du Fon pour porter plainte contre un certain Dewa, pasteur et nomade musulman. Depuis quelques temps, les troupeaux de bœuf de ce dernier détruisent les champs de ces villageoises sans défense. Au préalable, pour pousser leurs époux qui sont restés jusque-là sourds à adhérer à leurs revendications, elles vont refuser d'assumer leur devoir conjugal et d'alimenter les époux. Les femmes vont ainsi porter cette révolte qui s'est jusque-là manifestée dans des lieux privés sur une sphère publique, le tribunal où elles obtiennent finalement gain de cause. Ces paroles du roi lui-même résument pertinemment la victoire des villageoises : « These ignorant women are using strange weapons which no man has ever heart about. » (Butake, 1999:37) L'auteur de *Lake God and others Plays* donne ainsi une nouvelle orientation à l'attitude de la femme. Se séparant du cliché descriptif habituel que la plupart des

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

écrivains font de la femme, à savoir, un être soumis, faible, irresponsable et de seconde zone. Bole Butake attribue à cette dernière un portait moral jamais attesté par le passé. L'occasion est ainsi donnée aux sujets apprenants de Form III qui lisent la pièce de théâtre de comprendre que la femme a voie au chapitre dans une société dominée par le règne du phallus. Cette prise des armes par la gent féminine semble être la toile de fond de *Eneta vs Elimo*.

I-3-2-7-2 De fortes femmes

Comment faire pour rester juste et vivre son épanouissement dans une société régie par le profit absolu et la quête effrénée du pouvoir ? Tel est le fil conducteur de la pièce de Anne Tanyi Tang *Eneta vs Elimo*. Les rideaux s'ouvrent sur l'héroïne, Eneta, dans un secrétariat de direction où elle sollicite un imprimé de dossiers de bourse pour aller poursuivre ses études à l'étranger. Ambitieuse, la jeune fille rêve de devenir, selon ses propres termes, « one of the top lawyers in this country. » (Tanyi Tang, 2001:36) Plusieurs autres agents de l'Etat se succèdent dans ce même bureau pour des services variés. C'est le cas d'Amadu, un fonctionnaire venu de la province de l'Extrême nord du Cameroun, pour « suivre un dossier » déposé il y a trois ans et qui, visiblement, attend toujours d'être traité par le service. Madame Ebone, elle, voudrait obtenir de « Madam Directress » un visa pour percevoir 752 000 F CFA correspondant à ses arriérés de salaires. Tous se voient renvoyés à chaque fois par Elimo, la directrice des ressources humaines, pour des motifs aussi fallacieux qu'irrationnels : « I can't find the keys of my drawers » (Tanyi Tang, 2001:13), « Madam is on mission » (Tanyi Tang, 2001:10) ou « Madam is very busy » (Tanyi Tang, 2001:17), etc.

C'est ainsi que Ebone verra mourir ses deux jumeaux des suites d'une banale rougeole, faute de soins appropriés, parce qu'elle n'a pas d'argent. Amadu quant à lui, après avoir incidemment découvert que sa demande a servi d'emballage aux vendeuses ambulantes, trouve la mort au sortir du bureau de « Madam Directress », écrasé par un chauffard qu'il n'a pas vu foncer sur lui, tant il était déprimé. Quant à Eneta, elle ne compétira pas pour la bourse car elle n'aura jamais constitué le dossier, faute... d'imprimé. Toutefois, son opiniâtreté lui permettra de devenir, après moult péripéties, une avocate respectée dans son pays. L'ironie du sort veut qu'elle ait pour premier client, Ebone, l'une des « victimes » de Madam Directress Elimo. Le procès qui oppose alors Eneta à Elimo conduit à la condamnation de « Madame la directrice », en dépit de la tentative cette dernière de corrompre les jurés.

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

Eneta vs Elimo déroule ainsi les mésaventures ou déceptions administratives vécues par nombre de Camerounais dans les divers services publics. Cet univers rappelle *Les Chauves-souris* de Bernard Nanga où la course au pouvoir et à l'argent pousse les puissants ou même les aspirants à écraser tout sur le passage et à utiliser tous les moyens pour assouvir leurs élans égoïstes. Ce monologue intérieur d'Enohma, la secrétaire d'Elimo, pendant une conversation avec un usager de la fonction publique, résume plutôt bien les attitudes des fonctionnaires camerounais qui, comme ceux de *Le Mandat* de Sembene Ousmane, « font la pluie et le beau temps : « Bonjour Madam, do I eat « Bonjour Madam » ? My outstanding bills are lying on the table and all they do, is say “Bonjour Madam” (Tanyi Tang, 2001:16). Équilibrée, réaliste et perspicace, Eneta, la jeune juriste, réussit à casser les barrières sociales érigées par certains “monstres” de la classe dirigeante comme Elimo, en règle, consacrant ainsi la victoire de la justice sur la corruption. Anne Tanyi Tang présente dans cette pièce de théâtre des visages de femmes, cyniques ou vertueuses, mais des femmes fortes aux côtés desquelles évoluent des hommes plutôt effacés en tant qu'agents de l'histoire.

Pour Dominique Maingueneau, le texte littéraire, apparaît comme un réseau d'artifices qui organisent le déchiffrement et qui contraignent le mouvement de la lecture. L'auteur, pour élaborer son œuvre, présume que le lecteur doit collaborer pour surmonter sa signification (Maingueneau, 2001 : 34) C'est dire que l'œuvre de création pose le problème de l'engagement à deux niveaux : celui de l'auteur et aussi celui que l'œuvre suscite. L'étude des textes aide à la connaissance et à la compréhension du monde. Elle forme les apprenant(e) s à construire des questionnements et à se livrer, à leur échelle modeste, aux recherches d'informations nécessaires pour leur culture personnelle. Le texte littéraire fait entrer ce lecteur dans son jeu de manière à produire à travers lui un effet pragmatique déterminé, à faire réussir son « macro-acte de langage. »(Maingueneau, 2001 : 34) La jeunesse lisante doit par conséquent s'atteler, comme dirait Eco à tirer du texte ce que le texte ne dit pas mais qu'il présuppose, promet, implique ou implicite, à remplir les espaces vides, à relier ce qu'il y a dans ce texte au reste de l'intertextualité, d'où il naît et il ira se fondre (Eco, 1985 : 7)

I-4 Le profil des personnages

« Tenant compte des siècles, des genres et des thèmes » (Ministère de l'Education Nationale, 1994 : 2), les textes de fiction sélectionnés auront permis aux élèves camerounais d'« apprendre sur l'homme, sur le monde, sur nous-mêmes » (Henri- Simon, 1966 : 8). Chaque auteur a abordé la question de la condition existentielle de l'homme sur les plans moral, matériel, social, politique et métaphysique. Dans chaque texte, une voix est née, a vécu, a agi, a accompli son destin, a joué son rôle. Nous voulons à présent analyser les statuts des différents personnages qui ont évolué dans les œuvres en rapport avec le facteur genre.

I-4-1 Le personnage masculin, le conquérant

En examinant le thème de la liberté tel que recommandé par les textes officiels en rapport avec le statut des personnages, l'on constate que les auteurs européens d'avant 1930 ont posé généralement le problème en terme de déterminisme métaphysique chez certains et social chez d'autres. Le personnage racinien (Britannicus, Néron, Andromaque, Phèdre) ploie sous la tyrannie de cette force mystérieuse, appréhendée dans le code tragique par le vocable « fatalité » qui n'est autre chose que le destin, tandis que le « héros cornélien » (Rodrigue, Cinna, Polyeucte), doté de la « grâce efficace » doit dompter les situations les plus périlleuses et accomplir des actes exceptionnels au nom de l'honneur et de la gloire. Cette force située hors du monde réel, chez ces auteurs, est ramenée vers la société par Zola, Hugo, Molière. D'après cette tendance, si l'homme n'est pas libre, c'est que son existence est entièrement régie par les contingences sociales dans lesquelles il évolue. L'organisation des œuvres des « humanistes traditionnels » (Ministère de l'Education Nationale, 1994 : 8) laisse découvrir le monopole des biens et services par les nantis, les bourgeois, point de départ de l'aliénation des besogneux. Le personnage d'Etienne Lantier de *Germinal*, le personnage anonyme de *Le Dernier jour d'un condamné*, Monsieur Jourdain de *Le Bourgeois Gentilhomme*, Chrysale, Arnolphe de *Les Femmes savantes*, etc. permettent d'en rendre compte.

Alfred de Vigny, Jean-Paul Sartre, Antoine de Saint-Exupéry, Franz Kafka et dans une certaine mesure Voltaire, perçoivent la liberté sous l'angle philosophique. Pour ces auteurs, l'homme est à la limite exempt de toute détermination métaphysique ou sociale. Le personnage de Sartre (Hugo Barine,

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

Hoederer), de Saint-Exupéry (Mermoz, Guillaumet), de Kafka (Joseph K...) n'a le droit de reculer devant aucune alternative ni celui de se réfugier par dérobade derrière une quelconque espèce de nécessité ou d'interdit d'origine sociale. La liberté est appréhendée sous une forme hypothétique, théorique, conventionnelle et donc philosophique.

Chez les Négro-africains, cette liberté est perçue comme une violence quotidienne à combattre au quotidien. Qu'il s'agisse de Samba Diallo (*L'Aventure Ambiguë*), de Caliban (*Une Tempête*), de Banda (*Ville Cruelle*), du Roi Christophe (*La Tragédie du Roi Christophe*), de Medza (*Mission to Kala*), de Mbenda (*Le Fils d'Agatha Moudio*), de Richard Wright (*Black Boy*), de Ben Du Toit (*Une Saison Blanche et Sèche*), de Wilfried Hotterman (*La Croix du Sud*), de Nchinda (*The Crown of Thorns*), etc., le parcours psychologique et social de chaque personnage se définit en termes de lutte, de choix à opérer pour échapper à une aliénation certaine. Leur histoire se ramène à l'odyssée d'une conquête de la liberté. Ainsi présentés, l'on pourra conclure que les textes de fiction utilisés par le programme d'enseignement des langues officielles du Cameroun valorisent des personnages exclusivement masculins. Pourtant, le personnage féminin y est présent.

I-4-2 Le personnage féminin, investi dans l'amour

Dans le discours littéraire, la femme participe au même titre que l'homme dans l'accomplissement de l'action. L'amour, thème aussi vieux que le monde avec son corollaire, le mariage, semble être la toile de fond de toutes les œuvres étudiées par la jeunesse scolarisée. Cette affection, cet attachement, cette inclination, le plus souvent à caractère passionnel, lorsqu'il se manifeste envers une personne de sexe opposé et par conséquent, fondé sur l'instinct sexuel, oppose très souvent l'homme à la femme dans la quête pour l'équilibre et la survie.

Racine, par exemple, offre dans *Britannicus* et *Andromaque* des catalogues d'amour impossible. Junie n'aime pas Néron qui l'aime mais plutôt Britannicus dont elle est séparée. De même, Andromaque se refuse à Pyrrhus pour rester fidèle à son mari Hector, absent. Si l'impossibilité de s'épanouir dans les élans de son cœur se justifie par le sort ou la fatalité chez Racine, elle relève des contingences plutôt sociales ou psychologiques chez Seydou Badian, Francis Bebey, Mpoudi Ngollè, Linus T. Asong et Vigny.

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

« La colère de Samson », poème d'Alfred de Vigny, illustre cette « guerre » de tous les temps, engagée entre l'homme et la femme. Le poète philosophe y présente une scène dramatique dans laquelle une lutte éternelle éclate entre « la bonté de l'homme et la ruse de la femme. » Dalila qui trahit son amant en livrant son secret à ses ennemis incarne la femme traîtresse, perfide dont l'homme doit se méfier. La nature humaine, obstacle à l'amour, est le fil conducteur de l'intrigue de *Sous la cendre le feu* et *Vies de femmes*. Si Mina, la protagoniste du premier texte, se retrouve « folle », c'est suite à une série de comportements traumatisants qui ont contribué, à plus ou moins long terme, à la dépression du personnage : elle doit cacher l'auteur de sa première grossesse pour échapper au mariage forcé prévu en de pareilles circonstances par la loi ; les parents conservateurs qui acceptent difficilement un gendre originaire du « Nord » ; l'acte incestueux et amoral de Mohamadou son époux sur Fanny, sa fille naturelle, etc. L'environnement familial et social, contre toute logique, est plutôt un obstacle à la réalisation de l'amour.

Vies de femmes est à cet égard, un catalogue de diverses vies sentimentales féminines marquées et en proie à des fléaux sociaux que sont la prostitution et la maternité précoce. A chaque grossesse, Dang, protagoniste célibataire, trouve sa situation matérielle plus précaire, ses chances de créer un foyer et de s'assumer plus difficiles. La maternité comme signe obligatoire d'accomplissement féminin dans ce contexte cède alors la place à une image opposée : celle de frein, d'erreur de parcours, étant donné que la femme ressent le dilemme posé par sa situation et ses aspirations face à la procréation.

Le Fils d'Agatha Moudio, Sous l'orage, Trois prétendants...un mari ou The Crown of Thorns décrivent mieux cet environnement familial et social perçu comme obstacle majeur à l'amour. Agatha Moudio, Kany, Juliette et Angelica respectivement sont à la croisée des chemins. Chaque personnage doit choisir entre la voix de son cœur et la voix de la société, chose qui n'est pas sans séquelles indélébiles. Si Kany et Juliette s'en sortent victorieuses, Agatha Moudio et Angelica paient très cher le prix du compromis. Alors que le ralliement des parents a permis à Kany d'épouser Samou, l'homme de sa vie et que la ruse a aidé Juliette à faire de Oko, son bien-aimé, « le premier venu qui [...] donnera trois cent mille francs », Agatha Moudio, elle, se retrouve avec un métis sur les bras, « sans toit ». Quant à Angelica, elle vit un véritable drame pour s'être accrochée à son bien-aimé malgré la réticence des villageois conservateurs.

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

La polygamie de fait, trop encombrante pour Kany et Angelica, illustre, s'il le fallait encore, un mariage manqué dont la « sage » posologie est résumée dans cette recommandation du Roi Salomon dans *Le Fils d'Agatha Moudio* : « Je te le répète, tes yeux n'ont pas besoin de regarder derrière puisque tu les as devant. Derrière il y a l'adultère de ta femme que tu n'as pas besoin de voir, devant, il y a ce que deviendra « ta » fille. C'est là que tu dois regarder. » (Bebey, 1967 :144) Voilà pour Fanny. Quant au garçon d'Agatha, il est vu de la même façon : « Et puis, tu sais, qu'il vienne du ciel ou de l'enfer, un enfant c'est toujours un enfant. » (Bebey, 1967 :204)

Le texte de fiction, au niveau de la thématique se résume en une série d'adversités que les acteurs de la communication, masculins et féminins, doivent vaincre pour leur survie. En tant qu'agents de l'histoire, l'homme et la femme prennent généralement part à l'action. Mais, il semble exister des divergences parfois très marquées tant quantitativement que qualitativement dans la manière de participer à l'accomplissement des multiples intrigues. Dans la majorité des textes, le personnage féminin s'est vu attribué tous les travaux assujettissants, privés, voire invisibles ou honteux tandis que le personnage masculin a investi les lieux publics. L'organisation des statuts des personnages dans la majorité des textes de fiction au programme camerounais semble obéir à ce constat de Pierre Bourdieu :

Les régularités de l'ordre physique et de l'ordre social imposent et inculquent les dispositions en excluant les femmes des tâches les plus nobles, en leur assignant les places inférieures, en leur enseignant comment se servir avec leur corps [...], en leur attribuant des tâches pénibles, basses et mesquines [...] et en tirant parti des différences biologiques qui paraissent ainsi être au fondement des différences sociales. (Bourdieu, 1998 : 41)

Dans l'optique de Dominique Maingueneau qui pense que toute œuvre qui figure au corpus de la littérature pousse son lecteur à traquer l'implicite. »(Maingueneau, 2001 :78), nous envisageons de scruter dans l'espace discursif, l'implicite que peut transmettre le jeu des différents rôles tenus par les personnages dans la fiction, autrement dit, le « statut » (Giacobbi et Roux, 1990 :156) de la femme et de l'homme en tant que agents de l'histoire.

II- Distribution des rôles langagiers ou l'implicite dans la représentation des paroles des personnages

Nous entendons par rôles langagiers les différentes responsabilités assumées par les différents participants à l'intrigue des œuvres que sont les personnages créés par l'écrivain.

II-1 Le personnage masculin, l'Agent

Les co-auteurs du dictionnaire d'Analyse du Discours définissent l'Agent comme celui qui agit comme responsable de l'action dans un texte. (Charaudeau et Maingueneau, 2002 :15) Dans la quasi-totalité des textes du corpus présentés, la parole masculine a toujours prévalu, tant au niveau des titres que du nombre de personnages ou, plus encore, de la qualité des rôles langagiers tenus par ces personnages.

II-1-1 Des titres motivés/ révélateurs/ orientés

En dehors des titres que nous qualifierons de « neutres » parce que ne faisant aucune référence même implicite au sexe éventuel du/des personnages comme *Les Chauves-souris*, *Une saison blanche et sèche*, *Lake God*, *La Croix du Sud*, *Mission to Kala*, *Ville cruelle*, la plupart des titres des textes du corpus suggèrent, parfois explicitement, que ce dont il sera question dans l'œuvre aura un rapport très étroit avec un personnage masculin. Aussi, sur une quarantaine de textes répertoriés, une vingtaine désignent des personnages masculins et des situations où ils interviennent. *Black Boy*, *Trois prétendants ... un mari*, *Richard II*, *Le Bourgeois gentilhomme*, *Mayor of Casterbridge*, *La Mort de Chaka*, *Silas Marner*, *The White Man of God*, *Le Fils d'Agatha Moudio*, *Le Barbier de Séville*, *King Lear*, *Le Dernier jour d'un condamné*, *La Tragédie du Roi Christophe*, etc. constituent ainsi 32% du nombre total des titres inscrits au programme de 1982 à 2002, tandis qu' à peine 12,5% renvoient au personnage féminin avec *Vies de femmes*, *L'Etrangère*, *Les Femmes savantes*, *L'Ecole des femmes*, *Jane Eyre*, etc.

Il faut sans doute rappeler que l'auteur de *Silas Marner*, George Eliot est, en réalité, une Anglaise du nom de Mary Anne ou Marian qui a dû emprunter un pseudonyme masculin pour publier ce texte à une époque où en Angleterre, il était difficile de croire qu'une femme soit écrivain. Le titre qui est en même temps le

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

nom du personnage principal renvoie à un prénom masculin et, semble à l'évidence participer de la même stratégie, pour faire accepter le texte.

Quand on sait avec l'auteur de *Langage et discours, Eléments de sémiolinguistique, Théorie et Pratique* que « Nommer des êtres et les qualifier de façon spécifique, c'est donner à ces êtres un « corps », dans le monde de la représentation langagière, [...], les présenter d'une certaine façon, c'est ne pas vouloir les présenter d'une autre. » (Charaudeau, 1983 :115), l'on peut dire qu'il y a une certaine logique du monde cachée derrière les titres des textes proposés par les sujets écrivains et sélectionnés par les programmes officiels d'enseignement des langues française et anglaise. La neutralité proclamée des enseignements semble conduire beaucoup plus à une sorte d'exclusion de la femme quand on considère la majorité des titres retenus. Il n'y a, par exemple, aucune justification rationnelle de titrer le texte de Racine « Britannicus » et non « Junie », par exemple, ou même « Trois Prétendants...un Mari » « la Ruse de Juliette. » Le choix des titres, de même que celui des rôles joués par les personnages masculins et féminins est, implicitement, le produit des rapports de force entre les groupes sexuels. L'homme qui fait partie du groupe dominant s'y taille « la part du lion. »

En terme de nombre, le personnage masculin brille également par sa supériorité numérique dans les œuvres présentées. Quelques textes pris au hasard permettent d'illustrer le constat : dans *La Croix du sud*, 11 personnages sur 14 sont des hommes, *Le Cid*, offre 8 personnages masculins sur 12 au total tandis que *Cinna* présente 6 voix masculines sur 9. *Britannicus* expose deux voix féminines seulement sur un total de 6 tandis que *The Crown of Thorns* distribue 32 hommes et à peine 10 femmes. Un texte comme *Terre des Hommes* parle exclusivement au masculin, etc. Bien plus, le personnage féminin, pourtant présent dans presque tous les textes, ne s'est pas révélé, en dehors de quelques textes, comme le support du message principal initié par son créateur. Dans la quasi-totalité des textes, le porte-parole de l'auteur a été le personnage masculin.

II-1-2 Le personnage masculin, porte parole de l'auteur

Dans la majorité des textes présentés, le personnage masculin s'est révélé comme l'acteur principal de la communication interne (et dans une large mesure, vers l'externe : Pour le cas des pièces de théâtre par exemple, il n'y a pas d'instance de narration entre ce que le personnage dit et ce que le lecteur « lit ».) Ainsi toutes les situations qui entraînent l'accomplissement des actes périlleux,

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

exceptionnels ou héroïques, canalisant ainsi toutes les angoisses, toutes les inquiétudes des autres personnages reposent sur le personnage masculin. Ces situations d'affrontement auront investi des personnages comme Rodrigue, Richard II, Orsino, Achibefuo, Antony Nkoaleck, Ben Du Toit, Nchinda, Wilfried Hotterman, le Roi Christophe, Cinna, Monsieur Jourdain, Néron, Silas Marner, Britannicus, Richard Wright, Etienne Lantier, Joseph K..., Tansa, Mbenda, le duo Hugo Barine-Hoederer, le trio Caliban-Ariel-Prospéro, etc. A leurs côtés, se seront manifestées des personnages féminins comme Mme Christophe, Dolly Winthrop, Celina Fey, Angelica, Mme Grubach, Jessica, Suzanne Hotterman, Clotilde Bilanga, Arlette, Mme Jourdain, Maa Medi, La Grande Royale, Agrippine, Philaminte, Émilie, Junie, Pauline, etc.

Parlant du monde de l'œuvre Dominique Maingueneau trouve que « par sa manière de dire, le texte présuppose pragmatiquement un certain univers, celui dans lequel il est pertinent de parler comme il le fait. Or cet univers est celui-là même qu'il fait surgir à travers son énonciation. » (Maingueneau, 2001 :167) De ce fait, le discours tenu par le personnage masculin dans les textes, systématiquement central, fait ainsi de lui un agent actif. Par contre, le discours féminin dans les mêmes textes, subsidiaire à celui de l'homme, fait du personnage féminin, un agent plutôt passif. Il se dégage ainsi du corpus, une certaine domination de l'homme qui, pense Pierre Bourdieu, trouve son fondement dans ce qu'il appelle la raison mythique.

On en appelle à une sorte de mythe d'origine pour légitimer les positions assignées aux deux sexes dans la division sexuelle du travail de production et de reproduction, dans tout l'ordre social, et au-delà, dans l'ordre cosmique. (Bourdieu, 1998 :34)

Pierre Bourdieu relève, en effet, dans cette « domination masculine », une série d'oppositions mythico-rituelles qui gouvernent le cosmos : Haut/bas, dessus/dessous, sec/humide, chaud/froid, actif/passif, mobile/immobile (l'acte sexuel étant comparé à la meule avec sa partie supérieure mobile et sa partie inférieure fixe), dehors (public)/dedans (privé), dur/mou, devant /derrière, droit/courbe. Il découle de ces oppositions homologues que la position considérée comme normale est, logiquement, celle dans laquelle l'homme « prend le dessus. » Autrement dit, ce qui apparaît dans l'histoire comme éternel n'est qu'un travail d'éternisation qui consiste en la transformation de l'histoire en nature, de « l'arbitraire culturel en arbitraire naturel » (Bourdieu, 1998 :34)

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

Dans cette optique, il appartient aux hommes à l'instar du Roi Christophe, de Rodrigue, d'Etienne Lantier, de Wilfried Hotterman, de Caliban, etc. et seulement à eux, situés du côté de l'extérieur, de l'officiel, du public, du droit, du sec, du haut, du discontinu de faire front, de faire face, d'affronter, de regarder au visage, dans les yeux de « prendre publiquement la parole ». Par ricochet, les femmes telles que Juliette, Angelica, Fanny, Martine, Mme. Jourdain, etc. situées du côté de l'intérieur, de l'humide, du bas, du courbé et du continu, se voient attribuer toutes les tâches privées, domestiques, secondaires. Dans le texte de fiction mobilisé par le discours de formation scolaire, le personnage féminin semble effectivement relégué à ce rôle périphérique.

II-2 Le personnage féminin, personnage secondaire

Les rôles assignés au personnage féminin, dans nombre de textes, la réduisent à des sphères essentiellement discrets, invisibles presque, privés. Subalternes dans la plupart des cas, les fonctions qu'occupe la femme vont de femme de chambre à mère de famille en passant par assistante, conseillère et épouse. La relégation du personnage féminin à des rôles périphériques constatée dans les œuvres étudiées dans les classes de littérature au Cameroun rappelle la dissymétrie radicale entre l'homme et la femme dans l'échange des biens symboliques dont parle Pierre Bourdieu. Il reconnaît en effet que les femmes sont exclues de tous les lieux publics, assemblée, où se jouent les jeux de l'honneur. Et exclues, à priori, au nom du principe tacite de l'égalité en honneur qui veut que le défi, parce qu'il fait honneur, ne vaut que s'il s'adresse à un homme (par opposition à une femme) et à un homme d'honneur capable d'apporter une riposte qui, en tant qu'elle enferme aussi une forme de reconnaissance, fait honneur. (Bourdieu, 1998 : 73)

II-2-1 La femme, efficace mais effacée

Marie Bondi et Dang dans *Les Chauves-souris* et *Vies de femmes* respectivement sont couturière et animatrice rurale. Appartenant à des familles monoparentales chacune, elles réussissent, malgré la modicité de leurs revenus, à subvenir aux besoins de leur famille. La mère du petit Richard dans *Black Boy* est également couturière et « de jour comme de nuit, elle pédale, pédale, inlassablement pédale. » (Wright, 1980 : 38). Nnomo, l'un des personnages féminins du roman de Zanga Tsogo et secrétaire du chef de district d'Abang. Le

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

monde de la justice dans *Le Procès* regorge de femmes qui sont secrétaires (Léni.) La plupart des textes intègrent le personnage féminin comme femme de chambre, confidente ou amante. Nicole du *Bourgeois Gentilhomme*, Martine et Marotte des *Femmes Savantes*, Fulvie de *Cinna*, Georgette de *L'Ecole des femmes*, Leonor et Elvire du *Cid*, Olivia de *Twelfth Night* et Duchess of York de *Richard II*, Yaya la grand'mère de Tansa de *The White Man of God*, etc. en sont autant de modèles. Par contre, Mme Christophe de *La Tragédie du Roi Christophe*, Maa Médi du *Fils d'Agatha Moudio*, La Grande Royale de *L'Aventure ambiguë*, Mama Téné de *Sous l'Orage*, Angelica de *The Crown of Thorns* représentent cette catégorie de femmes aux conseils judicieux qui permettent très souvent de débloquent des situations incendiaires, mais dont la parole reste subordonnée à celle de l'homme. Quant aux épouses et mères de famille, nombreuses sont les femmes qui rentrent dans cette catégorie.

Dans le rôle d'épouse se retrouvent Mina (*Sous la cendre le feu*), Kany (*Sous l'orage*), Juliette (*Trois prétendants ... un mari*), Odilia (*Ville cruelle*), Jessica (*Les Mains sales*), Andromaque (*Andromaque*), Mme Jourdain (*Le Bourgeois gentilhomme*), Clotilde (*Les Chauves-souris*), Susan (*Une saison blanche et sèche*), Suzanne Hotterman (*La Croix du Sud*), Philaminte (*Les Femmes savantes*), Mme Christophe (*La Tragédie du Roi Christophe*), Duchess of Gloucester et Queen de *Richard II*, les épouses d'Ibrahima Dieng (*Le Mandat*), Fanny et Agatha Moudio (*Le Fils d'Agatha Moudio*). A ce groupe, nous pouvons ajouter Junie (*Britannicus*), Emilie (*Cinna*), Chimène (*Le Cid*), Pauline (*Polyeucte*) dans la mesure où, même si le mariage n'est pas effectif ici, le personnage est destiné déjà à un soupirant connu.

Certains de ces personnages cités à l'instant sont à la fois épouse et mère de famille parfois nombreuse. Mairie Bondi (*Les Chauves-souris*) et Dang (*Vies de femmes*) toutes mères célibataires se signalent ainsi dans cette dernière catégorie. L'on peut donc comprendre que, par rapport au rôle tenu par le personnage masculin, la femme joue des rôles qui impliquent non seulement discrétion, mais beaucoup plus la subordination, la soumission, sous le contrôle du mâle. Ainsi, les statuts offerts au personnage féminin dans les textes littéraires sont très fortement sexués, reflétant une division sociale que les *dispositions féminines* (Bourdieu, 1998) inculquées par l'ordre social ont préparée.

Au regard de ce qui précède, dans les espaces publics, le personnage féminin apparaît plus dans le rôle d'épouse (Mme. Christophe, Fanny, Suzanne

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

Hotterman, Jessica, etc.) autrement dit, toujours flanquée d'un homme auquel il tient de faire-valoir. Il a par conséquent de la peine à s'imposer, à imposer sa parole et est relégué dans un rôle d'animatrice (c'est le cas de Dang), en un mot de subalterne.

Entre l'œuvre et le public s'établit une communication. Etant donné que la parole féminine ne résonne que dans l'univers domestique, dans cette relation en conséquence, l'apprenante du système éducatif camerounais, par identification au personnage féminin auquel elle est exposée depuis 1982 peut se trouver forcée de renoncer à un usage public de sa propre parole. Les différents rôles tenus par les personnages masculins et féminins ont permis de l'apprécier : la parole féminine est à l'antithèse de la parole virile qui est affirmation décisive, tranchée, en même temps que réfléchie et mesurée. La parole féminine semble, dès lors, exclue de l'univers du pensable et du faisable comme dirait Pierre Bourdieu :

De même que la morale de l'honneur masculin peut se trouver résumée dans un mot [...] faire face, regarder au visage, et dans la posture droite (celle de notre garde-à-vous militaire), attestation de droiture qu'il désigne, de même la soumission féminine, paraît trouver une traduction naturelle dans le fait de s'incliner, de s'abaisser, de se courber, de se soumettre (vs « prendre le dessus »), les poses courbes, souples et la docilité corrélative étant censées convenir à la femme. (Bourdieu, 1998 : 45)

II-2-2 Un rôle instrumentalisé

A force d'être sous le contrôle du « maître », le personnage féminin présent dans le corpus en arrive à se retrouver à un stade de chosification où il est utilisé comme un instrument, au même titre qu'une pièce de monnaie. Malgré les stratégies parfois très efficaces que la femme emploie pour aider l'homme (Que l'on se souvienne que la Grande Royale a été la première de tous les Diallobé à comprendre que l'heure est au compromis : il faut envoyer l'élite à l'école des Blancs), elle reste pour ainsi dire dominée. Sans doute parce que les fins qu'elle poursuit trouvent leur principe dans la vision androcentrique au nom de laquelle elle est dominée. Lucien Bianco l'a si bien dit dans « Résistance paysanne » : « les armes du faible sont toujours les faibles armes. » (Bianco, 1997 : 138) Les pratiques que la vision androcentriste manifeste dans la quasi-totalité des sociétés des œuvres du programme officiel camerounais entretiennent dès lors des préjugés défavorables contre le personnage féminin, le ramenant à l'état d'un être

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

inférieur ou chosifié. Les sujets apprenants qui sont pourtant officiellement égaux en droits et en devoirs aux yeux du programme, pourraient ainsi être amenés à adopter différentes attitudes, potentiellement influencés par les statuts des différents personnages qu'ils ont rencontrés pendant l'analyse des œuvres. Patrick Charaudeau constate en effet :

Le phénomène langagier a une double dimension. On peut parler de l'enjeu multiple de l'acte de langage qui dépend du point de vue des acteurs en cause dans une conversation. Tout discours prête à une multiplicité d'interprétations. (Charaudeau, 1983 :15)

Selon l'auteur de *Langage et discours. Eléments de sémiolinguistique (Théorie et pratique)*, approcher le langage dans sa conception d'objet-non transparent, par sa méthode d'activité d'élucidation, permet de rendre compte de « comment » nous parle le langage(Charaudeau, 1983 : 13). En s'intéressant ainsi au langage dans cette optique, l'on réalise que l'ensemble des « possibles interprétatifs » (Charaudeau, 1983 : 21) du texte littéraire donne lieu à des représentations très souvent opposées au but même de l'école dont les effets sont susceptibles d'influencer considérablement la personnalité et la socialisation des sujets apprenants.

III- Rôles sociaux des personnages, conséquence de la communication qui s'établit entre l'œuvre et le public

III-1 Caractéristiques des rôles

III-1-1 « puissants ou misérables » : la réalité des rôles langagiers

Tout texte « arrive porté par une certaine rumeur, une tradition qui conditionne sa réception. » (Maingueneau, 2001 : 37). Insignifiants et imperceptibles, faciles et futiles quand ils sont accomplis par le personnage féminin, les mêmes rôles deviennent grands et difficiles quand ils sont exécutés par le personnage masculin. Dans ce contexte précis, l'une des interprétations possibles émanant des rôles langagiers est que ce qui est qualité chez l'homme est défaut chez la femme. Le personnage masculin, Koumé et Banda de *Ville cruelle*, Lantier de *Germinal*, le Roi Christophe de la tragédie éponyme, Caliban de *Une tempête*, Nchinda de *The Crown of Thorns*, Wright de *Black Boy*, etc., parce qu'il revendique une juste cause est agité. Il est un révolté tandis que Mina de *Sous la cendre le feu*, par exemple, dans les mêmes conditions apparaît comme une

hystérique. L'héroïne, dans ce cas précis se trouve d'ailleurs dans un asile psychiatrique quand le récit s'ouvre. Le roi Salomon dans *Le Fils d'Agatha Moudio* est, sage, brillant causeur, tout comme Ben du Toit dans *Une Saison Blanche et sèche*, tandis que Jessica de *Les Mains sales* est un moulin à paroles. Narcisse de *Britannicus* est discret, pendant que Nnomo de *Vies de femmes* est hypocrite. Néron de *Britannicus*, tout comme Rodrigue de *Le Cid*, Le petit Richard de *Black Boy*, Medza de *Mission to Kala*, Koumé de *Ville cruelle*, Pala de *La Croix du Sud*, King Richard II de la pièce de théâtre du même nom, etc. sont des êtres ambitieux, pendant que Agrippine de *Britannicus*, Hadja et Aïssatou de *Sous la cendre le feu* sont des « intrigantes. »

Autrement dit, il suffit que le personnage féminin s'empare d'un rôle réputé masculin et l'accomplit pour qu'il perde de tout son prestige. Ce constat corrobore avec cette exclamation de Maruani : « Le travail se constitue toujours comme différent selon qu'il est effectué par les hommes ou par les femmes. » (Maruani et alii., 1989 : 15). Voici par exemple ce que dit un critique et universitaire camerounais de la femme dans *Sous la cendre le feu*, dans un article dont le titre semblait pourtant plutôt « bienveillant » : « Qu'elle justifie sa conduite par la tradition ou par la religion musulmane dont elle incarne plutôt tous les aspects négatifs, Hadja, la sœur de Mohamadou, [...] intolérante et intrigante, apparaît comme « la mère dévorante » que décrit Denise Paulme » (Fandio, 1996 :197) Au positif, le personnage féminin ne peut jouer que le rôle de la femme au foyer, la bonne pondeuse, la bonne ménagère ou la « putain », l'objet de la consommation, réel ou imaginaire.

C'est pourquoi, l'accès au pouvoir, quel qu'il soit, semble vouloir placer la majorité des personnages féminins du corpus en situation de « double bind ». Participant des techniques pour rendre l'Autre fou dont parle Harold Searles, cette « méthode » est, selon le mot de Rolland Jaccard, un « stratagème prototypique de la terreur et de la confusion [...] injonction contradictoire qui consiste à assortir une demande explicite d'un appel affectif en sens contraire, de manière à bloquer le sujet dans une situation sans issues » (Jaccard, 1979 :102). Si elle agit comme un homme, la femme (La Grande Royale, Olga, Agrippine, Angelica, etc.) s'expose à perdre des attributs obligés de la « féminité » et elle remet alors en question le choix « naturel » des hommes aux positions de pouvoir. En agissant comme une femme (Kany, Agatha Moudio, Juliette, Junie, Jessica, etc.), elle paraît, de fait, incapable et inadaptée.

III-1-2 des rôles sociaux différenciés

A travers les l'exploitation des textes de fiction, l'adolescent(e) en instance d'apprentissage voit combien certains rôles sont porteurs de prestige tandis que d'autres évoquent le ridicule, la faiblesse, la honte. Or, alors que les premiers sont assumés par les hommes, les seconds, eux, sont joués ou même subis par les femmes, presque systématiquement. Ainsi, Le texte de création convoqué dans l'enseignement du français et de l'anglais, à son tour, apparaît implicitement comme « l'un des canaux qui contribuent à éterniser la subordination » (Bourdieu, 1998 : 9) de la femme dans la mesure où son discours favorise l'élaboration et l'imposition de la domination qui s'exerce au sein de la société. En étudiant pareils textes, l'apprenant peut se sentir conforté, soutenu, approuvé dans ses aspirations de « petit coq », ce qui le mènera tout droit au « gallismo » (sexisme en italien) tandis que l'apprenante peut, à son tour, se sentir très vite coincée dans son rôle social de poule, poule mouillée, mère poule, poule pondeuse.

Le rôle social que le texte littéraire utilisé comme support de l'apprentissage des langues officielles au Cameroun depuis 25 ans assigne généralement à la femme est, pour ainsi dire de « servir la figure centrale et autoritaire de l'homme. » (Felman, 1978 :139)

Dans tous les cas, sous la plume des auteurs qui sont à 95% des hommes, comme nous l'avons constaté au terme du chapitre II, les programmes offrent des modèles, des personnages exceptionnels qui sont exclusivement des hommes. Il devient par conséquent très facile pour le garçon de trouver à partir du texte qu'il étudie, des modèles auxquels il doit/peut s'identifier. Au contraire de son congénère, la jeune fille, dans pareils programmes, peut se sentir démobilisée, démoralisée et même désorientée dans la mesure où tout semble organisé pour que le « deuxième sexe » n'intervienne jamais comme sujet pensant et agissant, c'est-à-dire, faiseur de cultures et de civilisations. Il n'est pas inutile de rappeler que, transposant en Afrique leur modèle d'éducation, l'Allemagne puis la Grande Bretagne et la France ont scolarisé au Cameroun, en priorité, les hommes dans leurs langues respectives.

Il est ainsi resté dans les mentalités, même après le départ des puissances colonisatrices et en dépit de l'avènement du « Renouveau », que l'école occidentale, la seule institution de scolarisation au Cameroun aujourd'hui encore,

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

est essentiellement une affaire d'hommes. Le jeune Camerounais grandit et s'épanouit ainsi dans « la » vérité d'une culture sexiste, voire misogyne, ce qui peut être, en partie au moins, à l'origine du taux de déperdition (quantitative et qualitative) scolaire, hautement élevé dans les rangs des jeunes Camerounaises.

III-2 L'image sociale de la Femme

Etre, quand il s'agit des femmes, dans les conditions émanant des textes littéraires, c'est être perçu par l'œil d'autrui, surtout par l'œil masculin ou tout autre œil habité par les catégories masculines. Cette domination, dit Bourdieu, « constitue les femmes en objets symboliques dont l'être est un être perçu. Elle a pour effet de les placer dans un état permanent d'insécurité corporelle, lieux de dépendance symbolique. » (Bourdieu, 1998 : 94) Ce constat se justifie aussi après la présentation de notre corpus. La majorité des oeuvres réduisent le personnage féminin à la dimension corporelle. Le corps de la femme qui est plus un corps-objet, a plusieurs fonctions, toutes négatives. Dans la quasi-totalité des textes de fiction, l'image sociale de la femme qui se dégage de son image de parole est essentiellement celle d'un Objet au sens où l'entend Dominique Maingueneau, contrairement à celle de l'homme qui s'avère très souvent être un Agent. Le co-auteur du dictionnaire d'Analyse du Discours semble souligner cette relation de concurrence dans le champ discursif lorsqu'il déclare : « le champ discursif n'est pas statique mais un jeu d'équilibre instable ; il n'est pas homogène non plus. Il y a des positionnements dominants et des dominés, des positionnements centraux et périphériques. Un positionnement « dominé » n'est pas nécessairement « périphérique » mais tout positionnement « périphérique » est « dominé » (Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 97).

Les personnages comme Banda et Koumé (*Ville Cruelle*), Richard Wright (*Black Boy*), Etienne Lantier (*Germinal*), etc. sont dominés par l'autorité coloniale, blanche et la Bourgeoisie respectivement sans pour autant jouer un rôle périphérique. Par contre, les rôles de femme de chambre, d'épouse, systématiquement joués par des personnages féminins, parce qu'ils sont périphériques, placent les dits personnages en position de dominés. Dès lors, les positions incarnées dans les rôles paraissent hautement sexuées.

III-2-1 La femme, un objet esthétique

Le personnage féminin est traité comme un objet esthétique dans plusieurs textes de fiction du corpus. Lorsqu'il participe à un débat (comme le cas de La Grande Royale ou de Maa Medi), le personnage féminin doit lutter en permanence pour accéder à la parole : alors que La Grande Royale est la première à comprendre que l'heure et à l'ouverture à la culture occidentale, « Il faut envoyer les enfants à l'école des Blancs », le dernier mot reviendra au Chevalier. Dans les textes, le personnage féminin souffre ainsi d'une grande minoration. Cette sorte de déni d'existence l'oblige à recourir, pour s'imposer, « aux armes des faibles » (Bianco, 1997 : 138) : la séduction qui, dans la mesure où elle repose sur une forme de reconnaissance de la domination, est bien faite pour renforcer les stéréotypes.

Une attention particulière est portée à tout ce qui touche à la beauté du corps féminin, à son élégance, à son maintien pour plaire et séduire. Nombreux sont par exemple les passages des *Chauves Souris* où le narrateur s'attarde sur la beauté physique du personnage féminin.

Marie arrangeait ses cheveux d'un geste mécanique. Elle entretenait sa belle chevelure noire avec des produits naturels qu'elle confectionnait elle-même. [...] Même Bernadette, qui avait tout pour séduire les hommes, ne comprenait rien à la facilité avec laquelle Marie levait les mâles et les entraînaient dans son sillage. (Nanga, 1980 :13)

On attend de ce corps qu'il soit « féminin », c'est-à-dire attentionné et séducteur, au profit de l'Autre, l'homme.

Cet excès condamnable dans la jouissance des plaisirs sexuels connu sous le vocable de « débauche » engage à la fois l'homme et la femme dans la mesure où l'acte sexuel qu'il implique ne peut se faire à un. Mais seulement, la société des textes, à l'image de la société civile, déborde d'êtres (personnages) débauchés dont l'accent est mis sur les prostituées, les personnages féminins. Autrement dit, quand on en parle, c'est beaucoup plus en rapport avec les femmes. Le monde féminin des *Chauves Souris*, à l'exception du personnage de Clotilde, l'épouse de Bilanga, est constitué essentiellement de prostituées : Louise, Arlette, Bernadette, Marie Bondi. De même, nombreuses sont les scènes d'érotisme que nous offre Franz Kafka dans *Le Procès* : la femme de l'huissier (au chapitre 3) qui se laisse

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

tripoter par un jeune, un étudiant en droit et qui révèle à Joseph K... qu'elle est la maîtresse du juge d'instruction ; Leni, la jeune maîtresse de Me Huld qui tente de détourner Joseph K... quand il arrive chez l'avocat, conduit par son oncle. Ce personnage aux mœurs légères entretient par ailleurs une relation confuse avec M. Block, le négociant.

Cette dévaluation du « beau sexe » atteint son paroxysme dans la Maheude de *Germinal* qui peut se résumer en un terme, bestialité. Par ailleurs, Dang, mère célibataire et protagoniste de *Vies de Femmes*, par ironie du sort ou contingence, se retrouve avec quatre enfants de quatre pères différents. Dans le même roman, Andela, Mady, Yap ainsi que Nnomo qui offre ses charmes au chef de district contre un emploi, sont autant de femmes prostituées. Déjà, Agatha Moudio personnage de Francis Bebey, gagne difficilement la confiance des autres parmi lesquels Maa Medi quant à son union avec Mbenda parce qu'elle est « une fille aux mœurs légères. » (Bebey, 1967 :22)

Si le personnage féminin doit se faire beau, c'est pour conquérir le cœur de l'homme. Le corps de la femme apparaît ainsi comme une surface sur laquelle la société inscrit les différentes modalités de transaction. Dans la majorité des textes du corpus ainsi que dirait à ce sujet Béatrice Rangira Gallimore dans sa contribution au numéro spécial de la revue *Notre Librairie* consacré aux *Nouvelles Écritures féminines* africaines et de la diaspora, « De l'aliénation à la réappropriation chez les romancières de l'Afrique noire francophone » :

L'organe sexuel est souvent considéré comme un organe outil pourvoyeur de plaisir. Toute la préparation de la femme par l'initiation coutumière lui révèle en effet que son corps est voué à la satisfaction sexuelle du corps masculin. (Rangira Gallimore, 1994 : 56)

La femme semble exister dans notre corpus, non seulement pour procurer la jouissance sexuelle à l'homme, mais aussi, elle apparaît souvent comme une source de son enrichissement individuel ou collectif.

III-2 -2 La femme, un produit commercial

L'homme présent dans les textes de fiction aux programmes d'enseignement des langues du « pouvoir » du Cameroun depuis les années 80, ne se limite pas seulement à utiliser la femme pour assouvir ses instincts sexuels. Sa grande

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation
des sujets-apprenants au Cameroun.

cupidité le pousse à en faire un très grand trafic. Dans la onzième lettre des *Lettres philosophiques*, Voltaire offre un témoignage patent :

Les circassiens sont pauvres et leurs filles sont belles. Aussi, ce sont elles dont ils font le plus de trafic. Ils fournissent de beautés les harems du Grand Seigneur [...] et de ceux qui sont assez riches pour acheter et entretenir cette marchandise précieuse. (Voltaire, 1964 : 71)

Ce n'est donc point par souci de prévention contre la petite vérole, mais c'est pour s'assurer de la rentabilité du corps féminin que la société patriarcale de Circassie en arrive, comme par hasard, à la découverte de la vaccination contre ce fléau redoutable. Le corps féminin apparaît ainsi comme un excellent instrument de la production et de la multiplication du capital de l'homme. Anne-Marie Dardigua le relève en ces termes dans *Châteaux d'Eros ou les infortunes du sexe des femmes*: « Le corps féminin [est] à la lettre un objet évaluable et interchangeable, circulant entre les hommes au même titre qu'une monnaie. » (Dardigua, 1980 : 88) La famille de Fanny (*Le Fils d'Agatha Moudio*), celle de Juliette (*Trois prétendants ... un mari*) ou encore celle de Kany (*Sous l'orage*) ont bien voulu exploiter cette denrée, avec le succès que l'on imagine.

Kany est l'orgueil de toute la famille parce qu'elle sait lire et écrire « la langue des Blancs. » C'est pourquoi Benfa son père la destine à Famagan, un riche marchand qui a déjà plusieurs femmes alors que la jeune fille aime Samou un jeune homme instruit et pauvre. Le conflit qui va ainsi opposer le père à la fille et, à travers eux, les traditionalistes aux progressistes, sera ardu et se soldera en faveur de la fille grâce à l'intervention subtile et appuyée des modérés dirigés par l'oncle Djigui. De même *Trois prétendants ... un mari* présente les efforts d'une famille paysanne pour marier Juliette, jeune collégienne « au plus offrant. » Cette vente aux enchères atteint des sommets inégalés dans le texte de Bebey où la dernière volonté du père (il a engagé la parole de Tanga, son ami pour qu'il donne comme épouse à Mbenda la première fille qui naîtra de l'une des femmes) et son caractère sacré font monter davantage les enchères. Le pseudo chantage guidé par l'esprit cupide va pousser la famille de Fanny à préférer l'Européen à Mbenda, le lutteur talentueux.

L'on comprend donc aisément que le pouvoir de l'homme sur la femme est renforcé par la dot qui est considéré comme un prix d'achat et la femme comme un produit de consommation parmi tant d'autres existant sur le marché. Mina, la

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

protagoniste de *Sous la cendre le feu*, reconnaît qu' « En [sa] langue, on parle d'ailleurs sans vergogne d'acheter la femme. » (Mpoudi Ngolle, 1990 :15-16) Le mariage assigne aux femmes leur statut social d'objets d'échange définis conformément aux intérêts masculins et voués à contribuer ainsi à la reproduction du capital symbolique des hommes (Bourdieu, 1998)

Exposés à pareils discours, les sujets apprenants pourront retenir qu'en tant qu'agents de l'histoire, les personnages masculins et féminins du corpus qu'ils manipulent ne sont pas engagés dans un rapport de communication entre deux sujets mais dans un rapport de force entre un sujet et un objet, ce, d'autant que la narratrice de *Sous la cendre le feu* le signifie très clairement : « Dans plusieurs familles, on apprenait encore aux filles que l'une des marques [...] de bonne éducation consistait à ne jamais lever les yeux sur une face masculine, fût-ce son propre père. » (Mpoudi Ngollè, 1990 :107) Ce rapport de corps regardant à corps regardé révèle que la relation entre l'homme et la femme est une relation de dépendance qui tend à être constitutif de l'être féminin. Bourdieu l'a bien perçu quand il précise :

Le principe de l'infériorité et de l'exclusion de la femme que le système mythico-rituel ratifie et amplifie au point d'en faire le principe de division de tout l'univers, n'est autre chose que la dissymétrie fondamentale, celle du sujet et de l'objet, de l'agent et de l'instrument qui s'instaure entre l'homme et la femme sur le terrain des échanges symboliques ; des rapports de production et de reproduction du capital symbolique dont le dispositif central est le marché matrimonial. Les femmes ne peuvent y apparaître qu'en tant qu'objets ou mieux, en tant que symboles dont le sens est constitué en dehors d'elles et dont la fonction est de contribuer à la perpétuation ou à l'augmentation du capital symbolique détenu par les hommes. (Bourdieu, 1998 :65)

La femme, « ce corps-produit » participe dans le corpus, concomitamment ou tour à tour, du « corps-producteur »

III-2-3 La femme, un outil de procréation

Nombre de textes de fiction du programme mettent en scène des personnages féminins dont le rôle tourne autour de la maternité. Elle semble être le signe obligatoire d'accomplissement féminin. Dans *Ville cruelle*, si Banda travaille d'arrache-pied dans la cacaoyère, c'est pour se procurer suffisamment

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation
des sujets-apprenants au Cameroun.

d'argent pour la dot de dix mille Francs que lui réclament ses beaux-parents et c'est le principal : prendre femme et procréer pour que continue la généalogie. Dans la même lancée, Angelica, l'épouse pourtant aimée de Nchinda dans *The Crown of Thorns* est menacée de répudiation par toute la contrée parce qu'elle n'a pas su faire des enfants. Le mariage, en fait, ne constitue pas une union matrimoniale où les conjoints sont des partenaires objectifs, mais plutôt une relation à sens unique où la femme doit « pondre » les enfants, sans doute pour des besoins économiques.

De même, *Vies de femmes*, *Sous la cendre le feu*, *Les Chauves-souris*, etc. peignent des corps de femmes rongés et qui s'écroulent sous le poids d'innombrables maternités. Marie Bondi et Clotilde, personnages de Bernard Nanga sont mère de trois et sept enfants respectivement. La première représente le prototype de ces femmes blasées et c'est ce qui explique sa méfiance dès les premiers moments quand Bilanga l'aborde : « Les hommes l'avaient toujours déçue. Ils ne cherchaient que leur plaisir et lui avaient mis sur les bras trois enfants, deux garçons et une fille dont elle s'occupait sans le secours des géniteurs. » (Nanga, 1980 : 10) Sur le plan sentimental, le parcours de Dang, l'héroïne de *Zanga Tsogo*, est similaire à celui de Marie. Quatre liaisons amoureuses lui valent quatre enfants. Alors qu'elle est enceinte d'un autre, Mina de *Sous la cendre le feu* épouse Mohamadou Djibril à qui elle donnera trois autres enfants. Il est sans doute important de relever que la femme assume cette fonction de « mère pondeuse », très souvent à son corps défendant.

En effet, Dang trouve en chacune de ses grossesses un frein à son épanouissement et une erreur de parcours à sa situation et à ses aspirations. De même, dit le narrateur des *Chauves-souris*, Clotilde s'est retrouvée « Mère par surprise de sept enfants. » (Nanga, 1980 : 18) Voyant en la procréation un obstacle à son épanouissement, Arlette fiancée de Roger Bilanga dans *Les Chauves Souris* décidera de se débarrasser de la grossesse dont l'auteur n'est autre que Robert Bilanga, le père de son amant. L'avortement coûtera d'ailleurs la vie à l'adolescente.

Pire, la femme est l'objet d'un jeu de ping-pong que se disputent la famille, le clan ou l'Etat qui tous se préoccupent moins du bien être de la femme que de celui de l'enfant qui ici reçoit tous les honneurs. Dans le roman de Mpoudi Ngollè, l'Etat est associé à la famille et au clan pour encourager la procréation, au détriment de la mère. Dès qu'elle tombe enceinte, la femme doit impérativement

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

accoucher et au sein d'un ménage légalement constitué. C'est pourquoi Mina cache à tout prix le responsable de sa grossesse indésirée. La loi est sans appel :

L'ordonnance présidentielle oblige un homme reconnu responsable de la grossesse d'une jeune fille mineure, à épouser celle-ci... Plus d'un mariage s'était fait ainsi, avec des jeunes gens qu'on traînait devant le Maire comme des bœufs à l'abattoir. (Mpoudi Ngollè, 1990 : 40)

Voué ainsi à la résignation et à la discrétion (ou même au mensonge), le personnage féminin doit procréer, à tout prix, même au prix de sa propre vie. Il n'a évidemment pas le droit d'exercer quelque résistance que ce soit, encore moins le choix de son partenaire. Dans la langue maternelle de Mina, c'est l'homme qui « prend femme » au même titre qu'il peut s'emparer d'un article sur un comptoir dans un marché : « Quand je parle de « l'homme que j'ai épousé » dit-elle, je sais que je commets un délit grave contre nos mœurs [...] C'est l'homme qui épouse la femme et la réciproque est une aberration. » (Mpoudi Ngollè, 1990 : 8)

Les textes de fiction auxquels sont exposés les sujets apprenants camerounais des deux sexes, depuis un quart de siècle, pourraient ainsi faire croire que le personnage féminin exerce les responsabilités d'un agent agissant alors qu'il est réduit, en réalité, à l'état d'instrument, d'exhibition ou de manipulations symboliques. La femme n'est donc plus seulement un produit commercial, un objet esthétique ou « une mère pondeuse », mais aussi, elle devient, à l'occasion, un trophée qui consacre la virilité ou l'honneur de l'homme.

III-2-4 La femme, un objet d'orgueil mâle

Le théâtre classique, celui de Corneille surtout, on le sait, invite le spectateur à partager les angoisses, les inquiétudes des personnages. Le drame se noue généralement autour d'un exploit à accomplir par un homme-sujet dont la récompense est généralement la femme-objet. Le culte de l'être qui triomphe toujours des situations les plus périlleuses à travers une lutte qui ne peut se résoudre qu'en acte sublime, a, en dehors de l'honneur et de la gloire, la femme, l'amour, comme prix ou récompense. Pour venger l'honneur du père, mais aussi pour s'affirmer comme surhomme, et donc, symboliquement « homme viril », Rodrigue doit tuer le père de sa bien-aimée. De même, Junie est l'objet qu'utilise Néron pour s'affranchir de la tutelle maternelle et asseoir une fois pour toute son

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

autonomie politique. Les mêmes scénarios où la femme permet à l'homme de confirmer symboliquement son honneur se dégagent de *Cinna*, et *Polyeucte*. Et comme affirme Bourdieu,

La virilité, dans son aspect éthique même, c'est-à-dire en tant que quiddité du **vir**, **virtus** [c'est Bourdieu qui souligne], point d'honneur, principe de la conservation et de l'augmentation de l'honneur, reste indissociable, au moins tacitement, de la virilité physique. (Bourdieu, 1998 : 25)

Le personnage féminin ne peut devenir que ce qu'il est, selon la raison mythique, confirmant ainsi, et d'abord à ses propres yeux, et dans une certaine mesure aux yeux de l'apprenante qui est de fait un sujet interprétant, que la femme est naturellement vouée au bas, au tordu, au futile. La femme des textes étudiés est réduite ainsi à ces lieux où se perpétue la logique de l'économie des biens symboliques ou à ces sortes d'extensions de cet espace que sont les statuts sociaux hautement féminisés (infirmières, assistances, secrétaires.) Dès lors, les rôles sociaux incarnés dans les rôles assumés par les personnages de la fiction sont entachés de sexisme. L'homme étant un porte-parole, son discours est central. La femme étant effacée, son discours reste secondaire, les auteurs de *Au labour des dames. Métiers masculins, emplois féminins* trouvent en effet que « les rôles impartis aux hommes apparaissent comme des rôles 'qualifiés' à l'image des métiers tandis que les rôles qui incombent aux femmes sont 'sans qualité' » (Maruani et Nicole, 1989 :15). La femme apparaît ainsi, dans l'ensemble du corpus, comme un être condamné à être perçu à travers les catégories dominantes, c'est-à-dire masculines.

Conclusion

La présentation du corpus (textes de fiction ayant servi à l'enseignement des littératures en français et en anglais au Cameroun de 1982 à 2002) aura permis de remarquer que le théâtre des œuvres de création est à l'image de la société réelle. Chaque texte dévoile des personnages chacun sous un destin tracé par son créateur. Hommes et femmes s'investissent pour l'accomplissement de l'action. La cohésion et l'organisation des différentes intrigues dépendent de leur « étendue. » La lecture du statut des personnages révèle à son tour une culture qui ne cesse de charrier des modes de pensée et des modèles plus ou moins archaïques.

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

En fait, nombreux sont les ouvrages qui, de par leur structure interne en rapport avec le destin des personnages, se sont révélés comme des réalisations plus ou moins achevées de la société patriarcale et autoritaire, à la vision ultra conservatrice. De *Les Femmes savantes* à *Sous la cendre le feu* en passant par *Le Cid*, *Germinal*, *Une tempête* ou *L'Aventure Ambiguë*, la société des textes aura révélé que les hommes dominent l'espace public et le champ du pouvoir tandis que les femmes sont restées vouées, de manière prédominante, à l'espace privé où se perpétue la « logique de l'économie des biens symboliques » (Bourdieu, 1998 : 129.) Dans l'espace discursif où s'organisent les positions des protagonistes des différentes intrigues, le personnage masculin a occupé une place centrale tandis que la place du personnage féminin a été quasiment périphérique. Leurs statuts sociaux, du fait des différents rôles tenus dans la fiction sont, par conséquent, ceux d'« Agent » et d'« Objet » (Charaudeau et Maingueneau, 2002 :15), respectivement. En somme, les rapports qui ont uni les personnages sont des rapports de force, des rapports de dominant à dominé. Par cette reproduction dans la structure même de la « division archétypale » (Bourdieu, 1998) entre le masculin et le féminin, ces textes présentent le personnage féminin comme une mineure ou une attardée. Le résultat, c'est justement un schéma domination/soumission dont on voudrait, dira Pierre Bourdieu, nous faire croire qu'il est ancré dans la nature.

Dans *Les Mots et les femmes*, Marina Yaguello est d'ailleurs de l'avis du sociologue lorsqu'elle souligne que :

Tout porte à croire que l'homme est actif, créatif, la femme est passive, réceptive. L'homme va de l'avant, la femme est conservatrice, [...] l'homme a de grandes idées, la femme s'attache au concret, l'homme réfléchit, la femme pas. (Yaguello, 1992 :60)

Empreint de cette situation, ce discours littéraire semble, dans l'apprentissage de ce trésor que constitue la langue, offrir aux hommes les gros billets et aux femmes la petite monnaie. Ainsi, l'univers textuel, socialement et économiquement différencié, s'est affiché comme un parsemé d'indices et de signes désignant des choses à faire ou à ne pas faire, dessinant comme en pointillés les mouvements et les déplacements, possibles pour certains personnages, impossibles pour d'autres.

Dans les textes, ces « à faire » proposés ne s'adressent pas à un agent de l'histoire quelconque, mais se spécifient selon les positions de chaque agent.

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

Prétendant à l'universalité dans la mesure où le texte littéraire a à chaque fois réuni les deux sexes, les oeuvres présentées portent ainsi fortement la marque de l'idéologie « mâle » qui les a élaborés pour la plupart, légitimant ainsi la vision androcentrique d'une société caractérisée par une extrême dévalorisation de la femme par son aliénation, conséquence, comme le relève Pierre Guiraud, de sa « passivité, elle-même découlant de la métaphore fondamentale qui, au sein du système linguistique, fait du coït la forme exemplaire de l'action. » (cité par Yaguello, 1992 :51)

Au bout du compte, l'inégalité des rôles tenus par les personnages dans les textes, on l'a vu, débouche sur l'inégalité des rôles sociaux, conséquence de la communication qui s'établit entre l'œuvre et le public. Or, la spécificité de l'école, c'est qu'elle se situe dans la sphère du social, sur le terrain des compétences, du curriculum entendu comme « un parcours de formation, c'est-à-dire, un ensemble de situations vécues par un « apprenant » au long d'un cursus donné, dans le cadre d'une institution d'enseignement. » (Duru-Bellat et Van Zanten, 1992 : 122-123), qui conditionne les positionnements. Pierre Bourdieu pense que les institutions comme la famille, l'Etat, l'école, ont la particularité d'agir sur les structures inconscientes. « C'est dans ces institutions, ajoute-t-il, que s'impose l'expérience précoce de la division sexuelle du travail et de la représentation légitime de cette division garantie par le droit et inscrite dans le langage. » (Bourdieu, 1998 : 117) Explicitement, à travers les automatismes de raisonnement ou de vocabulaire, l'école voudrait doter les apprenant(e)s d'un mode de fonctionnement intellectuel commun qui leur permettra d'avoir une certaine reconnaissance sur la base d'un « sens commun ». Pourtant, elle véhicule ainsi, implicitement, un curriculum réel caché de normes, de comportements et de valeurs morales différenciées, qui aboutit à la division sociale du travail. Si la place que l'on occupe dans l'échelle sociale dépend surtout des caractéristiques acquises dans la formation, l'on ne peut qu'être plus que jamais interpellé quant l'influence de ces données sur l'insertion sociale des agents dans leur demande d'accès à l'emploi salarié et celle du pouvoir subséquent.

CHAPITRE VI

« On peut décrire l'espace social comme un espace multidimensionnel de positions tels que toute position actuelle peut être définie en fonction d'un système multidimensionnel de coordonnées dont les valeurs correspondent aux valeurs de différentes variables pertinentes : les agents s'y distribuent ainsi, dans la première dimension, selon le volume global du capital qu'ils possèdent et, dans la seconde, selon la composition de leur capital c'est-à-dire selon le poids relatif des différents espèces dans l'ensemble de leurs possessions. »

Bourdieu (1984 : 3)

CHAPITRE VI : SOCIALISATION DES SUJETS-APPRENANTS

INTRODUCTION

L'éducation est, on le sait, un processus permettant la mise en œuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un individu. En ce sens, elle peut s'entendre comme, dit la sociologue Marie Duru-Bellat, l'ensemble des « mécanismes par lesquels une société transmet à ses membres les savoirs, savoir-faire et savoir être qu'elle estime nécessaires à sa reproduction. » (Duru-Bellat et Henriot-Van Zanten, 1992 :2) Eduquer un individu donc, c'est le former. Le but de toute éducation est, dès lors, l'intégration de l'individu dans la société. Or, la vie en société suppose que l'individu soit socialisé. D'une infinité variée, les mécanismes d'intégration vont de la socialisation primaire ou socialisation de l'enfant aux socialisations secondaires, processus d'apprentissage et d'adaptation des individus au long de leur vie dont l'école constitue l'une des stratégies sociales.

-Du sujet formé vers le sujet acteur social

En tant qu'institution sociale et sous l'angle sociologique, l'école est un réseau de positions qui préexistent aux acteurs et qui sont organisées de telle sorte qu'à travers l'institution scolaire s'accomplissent des fonctions sociales plus vastes. L'école, dit justement Emile Durkheim, permet entre autres l'« inculcation des valeurs dominantes, [la] socialisation des agents et [l'] organisation de la compétition préparatoire au positionnement social. » (Boni et Gillmann, 2000 :12) L'enfant est un être en devenir et l'adulte n'est jamais professionnellement achevé : il doit s'intégrer, s'approprier des compétences nouvelles, s'enrichir, s'améliorer par des apports constants. Les didacticiens pensent justement que la difficulté de la formation tient à la nature même de la question à traiter : « Si l'on enseigne quelque chose à quelqu'un, on forme quelqu'un à quelque chose. Le quelqu'un, objet et direct en formation devient sujet, c'est-à-dire acteur. » (Cuq et alii, 2003 :104)

En prenant appui sur le fait que l'école raisonne en terme de rôles ou de fonctions sociales, nous entendons, dans ce dernier volet de notre travail, élucider,

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

comparativement à l'homme, la place de la femme camerounaise en tant que « produit de l'école » dans la société. Il est question précisément, pour reprendre l'expression de Jean-Pierre Cuq, de la « formation de ... » et de la « formation pour... ». Ces expressions qui ont été développées à l'introduction générale de ce travail renvoient respectivement au modèle de formation basée sur la logique psychologique correspondant à une formation personnelle et à la logique socio économique correspondant à une formation professionnelle. (Cuq et alii., 2003 :104)

A partir d'enquêtes quantitatives et qualitatives, notre regard qui ne compte pas négliger certains comportements qui prennent place en dehors de l'école, ambitionne d'élucider la position de la femme salariée du fait de sa formation scolaire dans la communauté ; comparativement à celle de son congénère. L'analyse puise dans les concepts de champs et d'habitus développés par Pierre Bourdieu et reprises par des sociologues tels Marie Duru-Bellat et Agnès Henriot Van-Zanten ou encore Michèle Giacobbini, etc. pour déterminer le positionnement de la femme et de l'homme dans la dynamique sociale à l'ère du « Nouveau ». Nous avons privilégié trois grands axes complémentaires : la parité dans les « lieux réels » du pouvoir, la parité sur le marché de l'emploi et la parité au niveau de la formation/éducation.

I-PARITE DANS LA FORMATION/EDUCATION ?

Il ressort de la définition proposée à l'introduction qu'éduquer c'est former l'esprit et le corps d'un individu, développer ses aptitudes intellectuelles et physiques, son sens moral. C'est aussi apprendre à quelqu'un les usages du groupe, donc de la société, les bonnes manières. En un mot, éduquer, c'est développer chez l'individu à l'état précoce des virtualités proprement humaines : l'intelligence, la conscience morale, le sens social, etc., c'est installer chez l'individu, ce que Bourdieu appelle « habitus », c'est-à-dire :

Un système de dispositions durables acquis par l'individu au cours du processus de socialisation. Les dispositions sont des attitudes, des inclinations à percevoir, sentir, faire et penser, intériorisées par les individus du fait de leurs conditions objectives d'existence et qui fonctionnent comme des principes inconscients de l'action, de perception et de réflexion. (Cité par Bonnewitz, 1997 : 62)

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

Dans le mécanisme de formation et du point de vue didactique, il s'avère utile de distinguer, d'une part le processus largement inconscient et volontaire, l'acquisition, fruit de la participation à une situation de communication, dont la finalité principale n'est pas l'appropriation d'une compétence ou d'un savoir, de la démarche consciente et volontaire, l'apprentissage qui vise de façon explicite l'appropriation d'une compétence, un savoir ou une information, souvent dans un contexte institutionnel. (Cuq, 2003 :12) La formation/éducation relève des instances de socialisation dont le cadre familial constitue l'un des espaces privilégiés. Etant donné que l'habitus est au fondement ce qui définit dans le sens courant la personnalité de l'individu, nous avons voulu, à partir d'enquêtes, répondre à la question de savoir si la petite camerounaise est élevée/ éduquée, au même titre que le petit garçon, pour être la femme leader de demain.

I-1 Le cadre familial ou l'éducation de base

La famille, plus petite cellule de socialisation, accueille l'enfant dès la naissance et, à travers soins, attitudes et gestes, contribue à façonner sa personnalité et le prépare à la vie en société, à s'intégrer en tant que maillon de la chaîne sociale. C'est dans la famille que l'enfant reçoit les soins qui orienteront et influenceront progressivement son caractère, sa personnalité. Pierre Bourdieu attire l'attention sur le rôle prépondérant des premiers soins dans la socialisation primaire de l'individu. (Cité par Bonnewitz, 1997 :64) En d'autres termes, pour expliquer un comportement, l'on doit rechercher les contraintes extérieures qui pèsent sur l'individu et non faire appel seulement à des déterminants biologiques (génétiques, instincts) ou psychologiques (frustrations, complexes). Or, la famille occupe une position centrale dans l'espace social et les schèmes de perception et d'action transmis dépendent de cette position. Le noyau familial camerounais module-t-il des enfants pour qu'ils soient des hommes et des femmes leaders de demain, équitablement ?

Le terme leader fait davantage référence à la notion de groupe. On est leader par rapport à une communauté. Le leader est celui qui fixe les objectifs à atteindre par l'ensemble dont il a la charge et arrive à mobiliser les gens pour le suivre dans la direction qu'il a choisie. Animé d'une volonté farouche d'aller toujours plus loin, il doit réunir obligatoirement certaines compétences dont l'ambition, le goût du risque, l'audace, l'acharnement, la ténacité, l'humilité, l'amour du travail, la discipline, la valorisation des échecs, l'ouverture d'esprit, l'œcuménisme, l'autocritique, etc. Un certain nombre d'attitudes sociales autour de l'enfant le

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

prédispose à acquérir ou pas ces qualités. Nous avons obtenu de Jean Sakou, psychopédagogue camerounais et personne ressource en service à la délégation provinciale du Ministère des Enseignements Secondaires du Sud-Ouest-Cameroun, un entretien qui, tenant compte des étapes dans le développement psychomoteur de l'enfant, retrace un message comparatif de l'éducation de la petite fille et du petit garçon suivant les tranches d'âges. Le condensé de l'enquête recueilli est présenté ci-dessous, sous la forme d'un tableau.

Tranche d'âge	Petite fille	Petit garçon
De 0 à 6 semaines	Pas de différence entre les deux	
De 6 semaines à 7 ans	<ul style="list-style-type: none"> - Interdiction de siffler - Port des vêtements délicats <ul style="list-style-type: none"> - Ne pas parler fort - Interdiction de grimper dans l'arbre - Obligation de suivre la mère ou une aînée - Aider dans les tâches quotidiennes de cuisine et d'entretien - S'occuper des plus jeunes - Interdiction de sortie - Territoire limité à la maison 	<ul style="list-style-type: none"> - Liberté de siffler - Port des vêtements résistants - Parler avec respect - Chargé de cueillir des fruits - N'a rien à faire à la cuisine - Chargé des courses à l'extérieur - Limité à surveiller les plus jeunes - Territoire illimité
De 7 ans à 14 ans	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir s'occuper de la maison - Savoir faire la cuisine <ul style="list-style-type: none"> - Ne pas sortir - Faire attention à son aspect extérieur - Se méfier des personnes du sexe opposé qui sont un danger <ul style="list-style-type: none"> - Savoir sourire - Etre belle - Se laisser protéger par ses frères - Etre tolérante et conciliante <ul style="list-style-type: none"> - Etre attentionnée 	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir s'occuper de lui-même - Savoir se débrouiller - Peut sortir tant qu'il ne commet pas de délit - Il suffit d'être propre - Doit se montrer homme - Ne pas extérioriser ses sentiments <ul style="list-style-type: none"> - Etre propre - Savoir imposer sa volonté - Savoir écouter les autres

I-1-1 Le cadre familial et le développement psychomoteur de l'enfant

Le psychopédagogue affirme que, de la naissance à 6 semaines, l'éducation de l'enfant est basée sur la recherche d'un état physique et psychique équilibré tandis que de 6 semaines à 7 ans, l'enfant traverse une période vitale pour son éducation ; il s'ouvre à la vie, découvre son corps, puis le monde extérieur ; c'est

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

dans cette phase que se forge son caractère, influencé bien entendu par l'hérédité, mais beaucoup plus par les *inputs* extérieurs que constituent le cadre familial et l'école. Par contre, de 7 ans à 12-14 ans, l'enfant intègre la notion d'autrui et de collectivité ; il apprend à raisonner, à comparer, à analyser, à trier les événements et les choses. Et, au-delà de 14 ans, et pendant son adolescence, le jeune apprend entre autres à se servir des atouts de l'éducation reçue.

Jean Sakou estime qu'au Cameroun, entre 6 semaines et 7 ans, le rôle des parents, dans l'éducation des enfants est crucial. Ils ont, parmi les multiples obligations, de s'occuper de la protection et de la sécurité physique, sociale et alimentaire de l'enfant ; de veiller au développement des tendances et des pulsions de l'enfant, au respect des valeurs morales ; d'apprendre à l'enfant les limites de son territoire, la notion des moments de la vie, les émotions simples (la peur, la joie, le plaisir, la tristesse, la colère, etc.) et enfin d'aider l'enfant à l'acquisition du langage parlé, à l'éveil et au développement progressif de tous les organes de sens et de la mémoire. Le cadre familial contribue ainsi à façonner la personnalité de l'enfant et le prépare dès lors à la socialisation. Comment tout ceci se traduit-il dans l'éducation particulière de la petite fille dans ces tranches d'âge ?

Par rapport au développement psychomoteur de l'enfant, le cadre familial octroie à la petite camerounaise, une éducation qui limite son univers futur à sa petite famille : elle doit apprendre à tenir sa maison et cuisiner, pour savoir créer un univers confortable pour son futur conjoint et ses enfants, elle doit être attentionnée, gaie, tolérante, se faire belle. Bien plus, on lui apprend que le sexe masculin est un danger. Donc en fait, l'éducation qui est donnée à la petite fille dans l'univers familial la prépare surtout par rapport à son futur conjoint et sa famille, alors que celle du garçon le prépare à sa vie en société.

Dans *Primary English for Cameroon Book III*, par exemple, nous avons au chapitre IV ici même, « appris » avec ces écoliers et écolières que Aka (icône masculine) ne lavait jamais la vaisselle, mais allait toujours puiser de l'eau à la fontaine tandis que Afi (icône féminine) lavait toujours la vaisselle et dressait quelquefois le lit. Métaphoriquement, l'on peut ainsi déduire que la Camerounaise reçoit une éducation qui la limite à la sphère privée, tandis que son congénère se voit conditionné de manière à pouvoir investir les lieux publics. A ce titre, les garçons sont préparés à être plus compétitifs, plus guerriers, plus bricoleurs, atypiques et spontanés. Alors que l'éducation de la fille l'incite à être disciplinée,

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

docile, altruiste, expressive et concentrée, le garçonnet est appelé à se mesurer, à faire preuve d'ambition et d'indépendance.

Cette éducation de la jeune fille est susceptible de moins la stimuler sur le plan moteur, ainsi que l'on a vu au chapitre III. Ainsi, dans le cadre familial, l'absence d'homologie entre le « modèle culturel » inculqué à la jeune fille et celui du jeune garçon engendre une sorte « d'acculturation » spécifique chez la jeune fille. Michèle Giacobbi et Jean Pierre Roux entendent par l'expression « modèle culturel » l'ensemble des conduites d'un groupe qui présente une certaine permanence. (Giacobbi et Roux, 1990 : 84) Tout se passe, en fait, comme si la petite Camerounaise devrait acquérir un modèle culturel étranger ou inefficace par rapport aux dispositions indispensables pour son intégration effective dans la société en tant que actrice sociale.

I-1-2 Absence d'homologie: au-delà du Cameroun

Ces données confirment, dans une large mesure, les conclusions d'autres enquêtes menées sur le sujet ailleurs. En effet, Annick Percheron dans sa communication « Le domestique et le politique », parue dans la *Revue française de sciences politiques* observe par exemple que les parents attribuent à peu près la même valeur à la réussite matérielle qu'à la réussite affective pour les garçons, alors que pour les filles, les parents sont deux à trois fois plus nombreux à préférer pour elles le bonheur domestique à la réussite matérielle. (Citée par Bauer, Boni et Gillmann, 2000 : 12)

C'est dans cette même logique que nous devons comprendre ces réactions recueillies par le neuro-psychiatre Boris Cyrulnik auprès de deux groupes de parents distincts : un film montrant un bébé de neuf mois en larmes leur est projeté. A la question sur l'origine du chagrin, ils répondent « la colère » pour ceux qui pensent avoir affaire à un garçon ; « la peur » pour ceux qui pensent avoir affaire à une fille. Autrement dit, un minimum de chahut fait partie des conceptions du garçon, ce qui n'est pas le cas chez la fille. Or, comme le remarque avec pertinence Patrick Charaudeau dans *Langage et discours, éléments de sémiolinguistique (théorie et pratique)*, « toute théorie, comme toute parole, se définit par rapport à d'autres théories, à d'autres paroles. Cet héritage passe par le sujet produisant la théorie ou la parole. » (Charaudeau, 1983 : 7)

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

Face au langage, et influencés par l'habitus, les garçons et les filles, du fait de leur appartenance à une catégorie sexuelle, développement des attitudes, des énoncés performatifs, complètement à l'opposé les uns des autres, du fait de l'habitus. Comment la petite fille pourra-t-elle imaginer s'intégrer à un groupe « dangereux » au point d'y entrer en compétition et pouvoir exercer un quelconque leadership quand on lui a appris à être un élément facilitateur du bon fonctionnement du groupe et non de la tête du groupe ? Par contre, le garçon, plus exposé à l'agressivité du monde extérieur en acquiert une confiance en soi. Ce type de socialisation pour les garçons s'avère payant à long terme, notamment au moment du choix des filières à l'école.

I-2 Le choix des filières

La socialisation de la fille, l'on ne saura en parler sans toutefois analyser son orientation scolaire qui constitue l'étape préliminaire devant la préparer au marché de l'emploi. Certes, les filles et les garçons se différencient de par leur caractère. Leur entourage, une fois de plus, influence leurs études. Les enquêtes menées auprès des parents et des personnes ressources en matière d'éducation au Cameroun, ainsi que les données relevées dans les manuels, attestent que les parents ont une conception du rôle de la femme et de celui de l'homme bien définie. Les implications sont ressenties tant dans le niveau d'études que dans la filière choisie.

Au-delà de 14 ans et pendant son adolescence, la petite fille, comme les autres jeunes, apprend à se servir des atouts de l'éducation reçue ; entre autre à prendre soin de son aspect extérieur, à se faire belle comme Tabitha, Nina et Nadine de *Activités de Français-SIL* et *Champions en Français-SIL* des données analysées au chapitre III. En effet, la leçon du corpus de l'exercice de fixation du son [n] de la maternelle stipulait : « Nina natte Nadine ». ; « Tabitha a des nattes sur la tête », etc. Ceci peut éventuellement détourner les écolières des études qui conduiraient à l'exercice de « rôles » pour hommes.

La conséquence c'est qu'il semble exister des niveaux d'étude « suffisants » pour les filles, contrairement aux garçons étant donné qu'elle a moins de chances de trouver un époux quand son niveau intellectuel est élevé. Afin d'éviter de se trouver dans cette impasse, bien de filles que nous avons interrogées avouent avoir suspendu provisoirement ou même définitivement, surtout contre leur gré, leurs études pour se marier et ainsi se réaliser socialement. Les représentations de

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

la femme dans les outils pédagogiques, à ces degrés multiples, auront fait croire aux filles que leur épanouissement social passe surtout par le foyer/ mariage, serait-on tenté de conclure. Surtout quand on sait que l'intégration des individus dans la chaîne sociale est marqué par l'habitus familial et scolaire. Bien plus, l'orientation scolaire des élèves semble liée aux représentations que partagent élèves, parents, enseignants de leur rôle dans la société.

-des filières pour filles

Les enquêtes menées auprès des institutions en charge de l'Education Nationale au Cameroun, Délégations Provinciales de l'Education Nationale du Centre, Sud-Ouest, Nord, Ouest, permettent de constater que l'avantage quantitatif des filles est détruit par des orientations défavorables vers des sections dévaluées. Ce phénomène se remarque déjà dès la naissance : bien qu'ils disent laisser le choix aux enfants, les parents voient toujours leur fils scientifique ou ingénieur et leur fille dans une filière littéraire. L'on peut alors comprendre que ces propos des auteurs de *Initiation à la sociologie* sur l'orientation scolaire des enfants par les parents en France, sont aussi fondés dans le contexte camerounais de notre période de référence :

L'inégalité s'accroît encore si l'on considère le choix des filières : quand un enfant de cadre, de profession libérale ou d'enseignant parvient en terminale, c'est plus d'une fois sur quatre en section C, mais seulement une fois sur quinze en milieu ouvrier. (Giacobbi et Roux, 1990 :79)

Pourtant nos enquêtes ont montré que les filles ont les mêmes compétences que les garçons en mathématique, par exemple.

Les observables obtenus auprès du General Certificate of Education Board d'une part et de l'Office du Baccalauréat du Cameroun d'autre part montrent que le taux de réussite des épreuves de français est de 15% pour les filles et 13% pour les garçons. Il est de 40,5% pour les filles et de 38,4% pour les garçons en ce qui concerne les mathématiques. En fait, au primaire et au collège, les filles l'emportent sur les garçons en français tandis qu'en mathématiques au niveau du collège, les résultats fluctuent ; d'abord ce sont les garçons qui sont meilleurs, puis les filles, puis de nouveau les garçons, surtout en géométrie. Plus concrètement, il y a quasiment une égalité entre filles et garçons sauf en géométrie, ainsi que le montrent les données recueillies auprès de ces instances

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

nationales chargés de l'organisation des examens officiels anglophones et de ceux du second cycle francophone respectivement. Or, la géométrie est la partie de la mathématique la plus valorisée qui requiert plus la réflexion que l'application à partir de la classe de 3^e. En outre, nos propres enquêtes de classes pendant la dizaine d'années où nous exerçons comme enseignante en milieu scolaire nous ont permis de constater que les filles l'emportent dans pratiquement tous les exercices qui consistent à recopier un texte ou à répondre en suivant les règles formelles ou encore quand il s'agit de faire des recherches dans un dictionnaire, d'utiliser un vocabulaire diversifié, d'appliquer les règles simples en matière d'accord.

Alors que les rapports avec la mathématique sont visiblement fonction du niveau des élèves en dehors de leur sexe, la réussite en mathématique développe chez l'élève le goût de la physique. Or, entrer dans une filière scientifique ou technique, aussi bien aux yeux de l'enfant que du parent, habitus obligeant, ce n'est pas entrer dans le domaine de la connaissance, mais entrer dans la compétition, dans le domaine de l'agressivité et les garçons y sont mieux préparés que les filles. Un clivage apparaît désormais entre l'enseignement technique et l'enseignement général avec en son sein une hiérarchie des filières, primauté accordée aux filières scientifiques. Aux inégalités d'accès à l'enseignement relevées au chapitre II, vont se substituer progressivement des inégalités de cursus à travers des filières et des options qui délimitent des parcours fortement hiérarchisés par la valeur qui leur est attribuée et par la composition sociale de leur public.

A réussite scolaire égale, les jeunes Camerounais seront orientés vers les filières scientifiques jugées prestigieuses tandis que leurs « sœurs » seront orientées dans les filières littéraires « dévaluées ». Ainsi, comme pourrait le dire Pierre Bourdieu, « sur l'habitus primaire, se greffent, au fil du vécu de l'agent, des habitus secondaires parmi lesquels l'habitus scolaire qui vient relayer et redoubler l'habitus familial. » (Cité par Bonnewitz, 1997 : 74) Ce même concept d'habitus permet de comprendre que les comportements qui paraissent les plus naturels, innés à l'individu, ne sont en fait que le produit de multiples acquis sociaux : « la personnalité individuelle n'est qu'une variante de la personnalité sociale constituée dans et par l'appartenance à une cause sociale ». (Bonnewitz, 1997 : 63) L'institution scolaire camerounaise se révèle alors insuffisante, voire incapable de corriger des inégalités ancrées dans la structure sociale. Ainsi, la mixité en milieu scolaire camerounais profite dès lors davantage aux garçons et

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

n'aura pas suffi à effacer les différences de choix des filières entre filles et garçons. Or, qui dit filière, dit positionnement de l'individu pour la quête de l'emploi, au Cameroun, comme ailleurs.

I-3 Position des sexes avant le marché de l'emploi

Le positionnement des filles semble représenter une « énigme sociologique » (Duru-Bellat et Van-Zanten, 1992). Alors qu'elles sont plus attentives en classe, plus rangées, plus laborieuses, plus « scolaires » dans le bon sens du terme, et obtiennent les meilleurs résultats selon 95% d'enseignants que nous avons interrogés sur la question en 2000, les filles sont moins nombreuses dans les Grandes écoles de formation au Cameroun, formation qui sanctionne l'obtention d'un emploi qualifié. Nous avons ainsi interrogé la répartition de la population par sexe, selon le diplôme le plus élevé obtenu et selon la région. Les chiffres ci-après sont des projections effectuées à partir de ceux du deuxième recensement démographique de la population camerounaise.

En prenant en compte 9 niveaux ou modalités dans l'enseignement, l'on pourrait avoir la répartition suivante :

Niveau 1 = Personne non scolarisée fréquentant ou ayant fréquenté en dernier lieu, l'école maternelle ou l'école coranique.

Niveau 2 = Personne ayant fréquenté, en dernier lieu ou fréquentant l'école primaire (francophone ou anglophone)

Niveau 3 = Personne ayant fréquenté ou fréquentant l'école secondaire générale (francophone ou anglophone)

Niveau 4 = Personne ayant fréquenté ou fréquentant l'école secondaire technique (francophone ou anglophone)

Niveau 5 = Personne ayant fréquenté ou fréquentant une école de formation de niveau CEPE (Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires) ou F.S.L.C (First School Living Certificate)

Niveau 6 = Personne ayant fréquenté ou fréquentant une école de formation de niveau BEPC (Brevet d'Etudes du Premier Cycle) ou GCE/OL (General Certificate of Education, Ordinary Level)

Niveau 7 = Personne ayant fréquenté ou fréquentant une école de formation de niveau d'entrée

Probatoire.

Niveau 8 = Personne ayant fréquenté ou fréquentant une école de formation de niveau d'entrée

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation
des sujets-apprenants au Cameroun.

BAC (Baccalauréat) ou GCE/AL (General Certificate of Education, Advanced
Level).

Niveau 9 = Personne ayant fréquenté ou fréquentant l'université.

REPARTITION DE LA POPULATION PAR SEXE, SELON LE DIPLOME LE PLUS ELEVE OBTENU ET SELON LA REGION

Sexe		Diplôme le plus élevé obtenu											
		Tous diplômes	Sans diplômes	Diplôme niveau 1	Diplôme niveau 2	Diplôme niveau 3	Diplôme niveau 4	Diplôme niveau 5	Diplôme niveau 6	Diplôme niveau 7	Diplôme niveau 8	Diplôme niveau 9	Diplôme non déclaré
Cameroun Ensemble	Pop. T	7224009	5859553	1036596	14352	172573	37284	48642	5805	25379	2431	2213	19201
	Mas	3506848	2665723	606503	7954	122074	28024	37696	4181	20302	2178	1830	10383
	Fém	3717161	193810	430093	6398	50499	9260	10946	1624	5077	253	383	8818
Cameroun-Urbain	Pop. T.	2700076	1735084	690443	9750	143502	33764	43591	5322	23693	2296	2059	10572
	Masc	1385539	795850	394766	4816	98918	25112	33340	3801	18912	2063	1693	6268
	Fém	1314537	939234	295677	4934	44584	8652	10251	1521	4781	233	366	4304
Cameroun-Rural	Pop. T.	4523933	4124449	346153	4602	29071	3520	5051	483	1686	135	154	8629
	Masc.	2121309	1869873	211737	3138	23156	2912	4356	380	1390	115	137	4115
	Fém.	2402624	2254576	134416	1464	5915	608	695	103	296	20	17	4514

-Quelles études pour quel avenir professionnel ?

Le tableau pourra s'interpréter à deux échelles majeures, compte tenu des niveaux. Les niveaux 1 à 4 renvoient au diplôme académique tandis que les niveaux 5 à 9 renvoient au diplôme professionnel. Dans un cas comme dans l'autre, le nombre de filles est, à quelque valeur près, systématiquement inférieur au nombre de garçons. Mais les cloisons sont plus étanches aux niveaux 3 et 4 différenciant l'enseignement technique de l'enseignement général, avantage accordé aux garçons : dans l'enseignement technique et quelle que soit la zone, les filles obtiennent à peine le tiers du score des garçons (25,112≠8,625 en zone urbaine contre 2,912≠6,08 en zone rurale). L'on se rappelle qu'au chapitre III de ce travail, les observables recueillis dans *Langage-Lecture-SIL* proposaient l'avion de Nicolas qui arrivait, Désiré qui réparait les voitures d'une part, et Pola qui pelait des pommes alors que Sarah vendait du sucre d'autre part.

Par ailleurs, par rapport à la formation professionnelle (niveau 5 à 9), le déséquilibre va croissant selon que l'on parte de la formation avec le CEPE ou le First School Living Certificate (diplôme de fin d'études primaires des deux sous-systèmes scolaires camerounais) à la formation avec le baccalauréat ou le GCE/AL. Au niveau 8 par exemple, dans l'ensemble du Cameroun en 1987, 2 178 garçons ont suivi une formation avec le Bac ou le GCE/AL contre 253 filles seulement. Pour trouver une explication à ce phénomène, nous avons approché des lycéens, des travailleurs et des parents et avons recueillis diverses informations qui, loin de légitimer la situation, permettent de la justifier. A la question de savoir ce qu'ils comptent faire après les études, les avis des filles et des garçons diffèrent quant à leur avenir professionnel. L'essentiel des avis est résumé dans le tableau suivant.

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

Fille	Garçon
<ul style="list-style-type: none"> - avoir du temps libre et un compagnon - avoir des responsabilités sociales et gagner de l'argent - trouver un emploi pour s'occuper décentement de sa famille - avoir un emploi du temps souple et gagner de l'argent - épouser un homme riche et être heureuse 	<ul style="list-style-type: none"> - faire un travail intéressant et gagner de l'argent - avoir des contacts avec les autres - se marier et fonder une famille - faire un travail intéressant et fonder une famille

Les garçons veulent gagner de l'argent et les filles du temps libre. Autrement dit, l'obtention d'un diplôme n'a pas la même représentation chez la fille que chez le garçon. Alors qu'elle est synonyme d'étape obligée pour trouver un emploi chez le lycéen, elle est chez la lycéenne comme une préparation à la rencontre avec le partenaire de la vie. L'on comprend alors pourquoi le diplôme ne provoque aucun bouleversement de l'ordre social établi qui, selon les auteurs de *La Misère du monde*, est inégalitaire :

La diversification des filières, qui s'associe à des procédures d'orientation et de sélection de plus en plus précoces tend à instaurer des pratiques d'exclusion douces, mieux, insensibles au double sens de continues, graduelles et d'imperceptibles inaperçues, tant de ceux qui les exercent que de ceux qui les subissent. L'école exclut comme toujours, mais elle exclut désormais de manière continue à tous les niveaux du cursus [...] en se contentant de reléguer les exclus dans les filières plus ou moins dévalorisées. (Bourdieu et alii. 1993 : 601-602)

Ainsi, les garçons qui ont reçu de la famille un sens du placement bien affûté et aussi des exemples ou conseils capables de les propulser à l'agressivité, à l'ambition, se sentent motivés et placent ainsi le « capital culturel » (Bourdieu, 1984) au bon moment et au bon endroit, c'est-à-dire dans les bonnes filières, les bons établissements, les bonnes sections. Pierre Bourdieu désigne par « capital culturel » l'ensemble des qualifications intellectuelles soit transmises par la famille, soit produites par le système scolaire. Au contraire, les filles, handicapées du fait des préjugés liés à l'habitus, s'en remettent aux injonctions sociales qui les obligent à placer leur capital culturel, au demeurant extrêmement réduit, à contretemps et à contresens. Visiblement, la femme est déclarée non-partante dans certaines filières hautement prestigieuses. Ces constatations sont

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation
des sujets-apprenants au Cameroun.

mieux explicitées par des données obtenues auprès des écoles supérieures au Cameroun, dans les filières respectives, les informations les plus récentes étant les plus pertinentes.

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

STATISTIQUES DES ETUDIANTS INSCRITS AU CYCLE DE MASTERS A L'INSTITUT SIANTOU EN 2000/2001

FILIERES	COURS DU JOUR		COURS DU SOIR		TOTAL/SEXE		TOTAL /MODE		EFFE-CTIF
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	JOUR	SOI R	
Master Gestion Financière	0	0	5	0	5	0	0	5	5
Master Informatique	0	0	11	1	11	1	0	12	12
Master Marketing III	0	0	3	6	3	6	0	9	9
TOTAUX	0	0	19	7	19	7	0	26	26

Sources : MINESUP/DPRC/Cellule de la prospective

STATISTIQUES DES ETUDIANTS INSCRITS AUX FORMATIONS PROFESSIONNELLES A L'INSTITUT SIANTOU EN 2000/2001

FILIERES	COURS DU JOUR		COURS DU SOIR		TOTAL/SEXE		TOTAL /MODE		EFFEC-TIF
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	JOUR	SOIR	
Formation électronique I	4	0	0	0	4	0	4	0	4
Formation électronique II	3	0	0	0	3	0	3	0	3
Formation hôtellerie I	5	7	0	0	5	7	12	0	12
Formation hôtellerie II	0	7	0	0	0	7	7	0	7
Formation opérateurs ordinateurs	7	22	0	0	7	22	29	0	29
Maintenance informatique I	18	2	0	0	18	2	20	0	20
Maintenance informatique II	6	0	0	0	6	0	6	0	6
TOTAUX	43	38	0	0	43	38	81	0	81

Sources : MINESUP/DPRC/Cellule de la prospective

Ces chiffres résument en soi la représentativité des sexes dans les formations professionnelles : presque absente dans la filière électronique, la femme a du mal à s'affirmer en informatique, en ce début du vingt et unième siècle où, plus que jamais, l'Homme se réalise avec les nouvelles technologies de l'information et de la communication ou ne se réalise pas : La femme y affiche deux sur vingt. C'est dire que du point de vue psychologique, social, quantitatif et même qualitatif, la position des sexes au sortir de la formation depuis au moins vingt ans au Cameroun offre plutôt une vue hiérarchisée, stratifiée, paraît-il, en défaveur du « sexe faible ». L'accès aux institutions les plus prestigieuses qui conduisent aux positions de pouvoir semble rester l'apanage des hommes. Nous voulons

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

examiner dès lors la proportion d'actifs (masculin/féminin) au Cameroun en général.

II- Parité sur le marché de l'emploi ?

II-1 Emploi et genre

II-1-1 Le taux d'activité

Le taux d'activité c'est le rapport de la population active à la population potentiellement active. La population active regroupe donc les personnes qui participent et celles qui désirent participer à l'activité économique, c'est-à-dire, à la production des biens et services donnant lieu à un revenu monétaire ou en nature. L'enquête camerounaise auprès des ménages II (ECAM II) a révélé qu'une majorité de Camerounais potentiellement actifs participent effectivement au marché du travail. Au sens du Bureau International du Travail (BIT), la population camerounaise potentiellement active est la population âgée de 15 à 64 ans. Au niveau national, environ 72 % de la population potentiellement active sont soit des actifs occupés, soit à la recherche d'un emploi. Ce taux est beaucoup plus élevé chez les hommes que chez les femmes.

En effet, au début des années 2000 par exemple, « 78 hommes sur 100 sont des actifs contre seulement 67 femmes sur 100 ». (Institut national de statistique, 2001 : 17) Cette tendance en faveur des hommes demeure observée dans la quasi-totalité des régions du pays, indépendamment du niveau de vie, sauf chez les populations à revenu intermédiaire du Littoral, du Nord-Ouest, de l'Ouest et du Sud, où des différences faibles, mais significatives en faveur des femmes, sont constatées. La différence des taux d'activité entre les hommes et les femmes est plus marquée en milieu urbain qu'en milieu rural. En effet, pour 100 hommes et 100 femmes, l'écart entre le nombre d'hommes et de femmes actifs est, en milieu urbain, de 21 personnes alors qu'il n'est que de 6 personnes en milieu rural. Le tableau ci-après présente le taux d'activité au Cameroun au sens du BIT par région et par milieu de résidence selon le niveau de vie et le sexe en 2001.

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation
des sujets-apprenants au Cameroun.

**TAUX D'ACTIVITE AU SENS DU BIT, PAR REGION ET PAR MILIEU DE RESIDENCE SELON LE
NIVEAU DE VIE ET LE SEXE (EN %)**

Régions	Revenu bas				Revenu élevé				Ensemble				
	Mas	Fém	Ens	≠ H/F	Mas	Fém	Ens	≠ Ho/Fe m	Mas	Fém	Ens	≠ H/F	
Douala	74,1	53,0	4,1	21,1*	74,6	50,1	62,8	24,5*	74,5	50,4	62,9	24,2*	
Yaoundé	68,1	43,0	56,8	25,1*	69,9	50,1	60,0	19,9*	69,7	49,2	59,6	20,5*	
Adamaoua	78,5	53,1	64,8	25,4*	82,6	54,1	67,6	28,5*	80,8	53,6	66,5	27,2*	
Centre	69,2	64,6	66,7	4,6*	72,9	66,5	69,6	6,4*	71,3	65,6	68,3	5,6*	
Est	72,8	72,5	72,6	0,3	80,5	60,3	69,8	20,2*	77,6	64,9	70,9	12,7*	
Extrême-Nord	84,5	82,0	83,1	2,5*	85,1	69,8	76,6	15,3*	84,8	76,0	79,9	8,8*	
Littoral	69,7	72,8	71,4	-3,1*	73,1	60,3	66,4	12,8*	72,1	64,4	68,0	7,7*	
Nord	81,3	75,8	78,3	5,5*	85,5	69,7	77,4	15,8*	83,8	72,5	77,8	11,3*	
Nord-Ouest	86,2	87,3	86,8	-1,0*	84,1	81,0	82,4	3,1*	85,1	84,0	84,5	1,0*	
Ouest	72,0	79,0	76,0	-7,0*	75,8	73,3	74,5	2,5*	74,5	75,6	75,1	-1,1*	
Sud	67,8	69,6	68,7	-1,8*	80,5	64,5	72,5	16,0*	77,2	66,0	71,4	11,2*	
Sud-Ouest	75,3	56,0	65,6	19,3*	76,4	60,5	68,7	15,9*	76,1	59,1	67,7	17,0*	
Cameroun	Urbain	69,4	51,3	60,4	18,2*	71,6	50,7	61,3	20,9*	71,3	50,8	61,1	20,5*
	Rural	79,7	78,2	78,9	1,5*	84,0	74,7	79,0	9,3*	82,0	76,4	78,9	5,6*
	Ensemble	77,6	73,8	75,5	3,9*	77,4	62,9	69,9	14,5*	77,5	66,9	71,9	10,6*

* Différence significative au seuil de 5% ; Sources : ECAM II, INS.

Les écarts en faveur du sexe masculin entre les proportions d'actifs masculins et féminins sont dus à la combinaison de certaines barrières qui freinent la participation des femmes au marché du travail. Au rang de ces entraves figurent : le déficit d'instruction qui induit la faiblesse ou même l'absence de qualifications chez les femmes, les contraintes familiales qui obligent certaines femmes à demeurer au foyer. Celles qui sont dans cette catégorie ne peuvent pas exprimer ou faire valoir leurs compétences sur le marché du travail et ne participent donc pas à la production nationale. Bien que qualifiées, elles sont alors considérées comme des personnes inactives. Et le phénomène de femmes ne travaillant pas parce qu'elles doivent s'occuper de leurs familles concerne environ le tiers de l'ensemble des femmes camerounaises inactives. Marie Nkolo, Vice-Présidente de l'ONG « Femme et Développement » que nous avons rencontrée, en arrive, au terme de son enquête, à la conclusion selon laquelle « les femmes camerounaises sont considérées comme des citoyennes de second plan, des travailleurs de l'ombre, sans droit ». (Nkolo, 2000 : 1)

II-1-2 Population occupée et genre

Au niveau national, le taux d'occupation de la population entendu comme rapport de la population active occupée à toute la population active, se situe à environ 92%. Les actifs de sexe féminin sont relativement plus nombreux à occuper un emploi que les actifs de sexe masculin. En effet, « 93 actifs de sexe féminin sur 100 ont un emploi, contre 91 actifs masculins sur 100 ». (Institut national de statistique, 2001 : 18) Une analyse selon les régions permet de déceler, dans chaque province, des écarts significatifs entre les taux d'occupation des hommes et des femmes, à l'exception des provinces de l'Ouest et du Sud-Ouest. Dans l'ensemble, cet écart penche en faveur des femmes. Mais, selon que l'on est au sein des actifs à revenu moyen ou pas les tendances sont différentes.

Les écarts les plus importants en faveur des femmes sont observés au sein des populations d'actifs à revenu intermédiaire de Douala et de Yaoundé, tandis que l'inverse est observé au sein des populations d'actifs à revenu élevé. A Yaoundé par exemple, sur un effectif de 100 hommes et 100 femmes, tous actifs pauvres, il y a 16 personnes occupées en plus, au sein de la population féminine. Par ailleurs, selon le milieu de résidence, des différences des écarts entre les taux d'occupation masculin et féminin sont notées. Au sein de la population active, sur un effectif de 100 hommes et 100 femmes, l'écart entre le nombre de femmes et d'hommes occupés est de 3 en faveur des hommes en milieu urbain, et d'une personne seulement en faveur des femmes en milieu rural. Le tableau ci-après récapitulant le taux d'occupation par région et par milieu de résidence selon le niveau de vie et le sexe (en %) est très significatif à cet effet.

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation
des sujets-apprenants au Cameroun.

**TAUX D'OCCUPATION PAR REGION ET PAR MILIEU DE RESIDENCE SELON LE NIVEAU DE
VIE ET LE SEXE (EN %)**

Régions	Revenu bas				Revenu élevé				Ensemble				
	Mas	Fém	Ens	≠ Ho/Fem	Mas	Fém	Ens	≠ Ho/Fem	Mas	Fém	Ens	≠ Ho/Fem	
Douala	60,8	69,1	64	-8,3*	77,6	72,3	75,6	5,3*	75,9	72	74,4	3,9*	
Yaoundé	70,3	86,3	75,7	-16,1*	81,9	74,7	78,9	7,2*	80,3	75,9	78,5	4,4*	
Adamoua	95,7	98,8	97,1	-3,2*	97,2	96,3	96,8	0,9*	96,6	37,4	96,9	-0,8*	
Centre	93,8	99,2	96,6	-5,4*	96,5	97,1	96,8	-0,6*	95,3	98	96,7	-2,7*	
Est	98,6	98,4	98,5	0,3*	97,1	97,5	97,3	-0,4*	97,6	97,9	97,8	-0,2*	
Extrême-Nord	98,7	99,6	99,2	-0,9*	98,1	98,4	98,3	-0,2*	98,4	99,1	98,8	-0,6*	
Littoral	95,8	96,6	96,2	-0,8*	90,5	90,4	90,4	0,2*	92	92,6	92,3	-0,6*	
Nord	98	98,6	98,3	-0,6*	97,4	97,5	97,5	-0,1*	97,6	98	97,8	-0,4*	
Nord-Ouest	98	99,6	99	-1,6*	95,2	96,9	96,1	-1,7*	96,5	98,3	97,5	-1,8*	
Ouest	94,2	96,2	95,4	-2,0*	94,7	93,6	94,2	1,1*	94,6	94,7	94,6	-0,1*	
Sud	94,2	96,9	95,7	-2,7*	96	96,9	96,4	-0,9*	95,6	96,9	96,2	-1,3*	
Sud-Ouest	76,9	81,3	78,8	-4,4*	89,7	87,7	88,8	2,0*	86	85,8	85,9	0,1*	
C a m e - r o u n	Urbain	76,5	84,4	79,8	-7,9*	83,2	78,7	81,4	4,5*	82,2	79,6	81,1	2,5*
	Rural	96,6	98,5	97,6	-1,9*	97,6	97,9	97,8	-0,3*	97,1	98,2	97,7	-1,1*
	Ensemble	93	96,9	95,1	-3,9*	90,5	90,3	90,4	0,2*	91,3	93	92,1	-1,6*

* Différence significative au seuil de 5%. Sources : ECAM II, INS

L'observation des taux d'activité et des taux d'occupation masculin et féminin semble conduire à un contraste : les taux d'activité masculins sont supérieurs aux taux d'activité féminins tandis que les taux d'occupation masculins sont inférieurs aux taux d'occupation féminins. Le phénomène dénote le chômage.

II-1-3 Inactivité et genre

Le chômage résulte d'un déséquilibre sur le marché du travail traduisant une demande de main d'œuvre excédant l'offre, du fait de la pression démographique sans cesse croissante. Au sens du BIT, « est chômeur toute personne n'ayant pas exercé une activité économique ne serait-ce qu'une heure durant les quatre dernières semaines, elle doit avoir cherché du travail durant cette période et être disponible pour occuper un emploi dans les quinze jours. » (Institut national de statistique, 2001 : 16) Au sens élargi, en plus des chômeurs BIT, il faut prendre en compte les chômeurs dits découragés, c'est-à-dire la catégorie de personnes sans emploi qui n'ont pas cherché du travail au cours des deux dernières semaines, mais qui sont prêtes à occuper un emploi si elles en trouvent un.

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

Le taux de chômage au Cameroun au sens du BIT en 2001 est évalué à environ 8% de la population active. Au niveau régional, les deux grandes métropoles (Douala et Yaoundé) qui sont les régions les plus urbanisées du pays réalisent les taux de chômage les plus élevés se situant à 25,6% et 21,5% respectivement pour Douala et Yaoundé. A l’opposé, les régions septentrionales et celles de l’Est et du Nord-Ouest du Cameroun sont très peu affectées par le chômage. Dans ces régions, en moyenne, moins de trois personnes sur cent sont sans emploi. Autrement dit, la sous-utilisation de la main d’œuvre est un phénomène essentiellement urbain. En effet, en zone rurale, seulement deux à trois actifs sur cent sont sans occupation alors qu’en zone urbaine, le chômage touche près de 19% de la population active. L’explication semble tenir à la fois des multiples possibilités d’exercice d’activité agropastorales en zone rurale, de l’exode rural et des difficultés d’insertion professionnelle en zone urbaine.

Dans l’ensemble, les hommes sont plus affectés par le chômage que les femmes : 7% des femmes sont au chômage au Cameroun contre près de 9% chez les hommes. Ce constat est effectué au sein de la population à revenu moyen. Par contre, chez les ceux à revenu élevé, la situation inverse est observée bien que la différence entre les deux sexes soit très faible. On peut par ailleurs se demander quelles sont les caractéristiques des emplois occupés par chacun des sexes, qui pourraient expliquer les différences observées des taux d’occupation.

II-2 Caractéristiques des emplois

L’emploi fait référence aux actifs occupés. Ces derniers sont constitués des personnes actives qui exercent effectivement un emploi. Nous examinerons dans cette section les secteurs d’activité, les branches d’activité et les groupes socio-économiques.

II-2-1 Les secteurs d’activité

Les secteurs d’activité sont entendus ici au sens des deux dichotomies qui cohabitent dans les économies sous-développées. Il s’agit des secteurs public et privé, et des segments formel et informel. Dans le cadre de cette étude, toute activité n’ayant pas de numéro de contribuable ou n’établissant pas une comptabilité formelle est classée dans le secteur informel. Ce secteur est celui qui concentre le plus d’actifs. Ainsi, en 1993, ECAM I et en 1996 ECAM II avaient

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

déjà fait le même constat. Ce secteur absorbe un peu plus de 84 % de la population occupée contre environ 16% au secteur formel. Ce taux d’informalité ne semble pas avoir changé par rapport à son niveau de 1996. Autrement dit, le secteur informel s’est donc tassé au cours des cinq dernières années, ce qui semble confirmer la thèse selon laquelle la crise économique est un facteur de l’expansion de l’informel.

Compte tenu de cette forte présence de la population occupée dans le secteur informel, l’appartenance à ce secteur pour un travailleur l’expose plus à la pauvreté qu’un travailleur du secteur formel. Le fait est somme toute prévisible puisque parmi les actifs occupés à revenu moyen, un peu plus de 95% exercent dans le secteur informel. De même, un actif occupé qui travaille dans l’informel a quatre fois plus de chance d’être pauvre que son collègue du secteur formel. Comme corollaire à la prédominance du secteur informel, le secteur privé renferme la plus grande proportion des actifs occupés avec 94% du total contre seulement 6% pour le public et le para-public comme le révèle une enquête officielle publiée sous le titre *Pauvreté et marché du travail au Cameroun* de l’Institut national de la statistique (Institut national de la statistique, 2001 :11). La répartition du privé en privé formel et informel fait ressortir qu’un actif sur dix seulement est dans le privé formel contre neuf actifs sur dix dans le privé informel. Le tableau ci-après dresse la répartition des actifs occupés par secteur d’activité.

REPARTITION DES ACTIFS OCCUPES PAR SECTEUR D’ACTIVITE

Secteur	Effectif des actifs occupés	Pourcentage	Taux de pauvreté
Public	279 416	5,1	8,5
Parapublic	89 996	1,6	25,2
Privé formel	633 577	11,6	14,2
Privé informel	4 461 864	81,7	43,3
Total	5 464 853	100	37,9

Sources: ECAM II, INS

L’incidence de la pauvreté chez les actifs du privé formel n’est que de 14,2%, taux sans commune mesure avec celui des actifs du privé informel qui est de 43,3%. Malgré qu’il contribue pour une grande part à la formation de la richesse nationale, le secteur informel renferme en son sein les populations actives les plus défavorisées.

II-2-2 Les branches d’activité

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

Le regroupement des activités en trois branches traditionnelles de l'économie fait observer que la branche primaire regroupant les activités de l'agriculture, de l'élevage, de la chasse et de la pêche est celle qui occupe le plus de travailleurs. Elle renferme plus de 58% de la population occupée contre un peu plus de 8% pour la branche secondaire regroupant les activités industrielles. La branche tertiaire relative aux services emploie quant à elle 33% d'actifs. Le tableau ci-dessous présente la répartition des actifs occupés par branche d'activité.

REPARTITION DES ACTIFS OCCUPES PAR BRANCHE D'ACTIVITE

Branche	Effectif	Pourcentage	Taux de pauvreté
Primaire	3 195 019	58,5	49,7
Secondaire	468 421	8,6	21,7
Tertiaire	1 801 413	32,9	21,0
Total	5 464 853	100	37,9

Sources : ECAM II, INS

Les activités du monde rural sont celles qui occupent le plus la population active. Elles renferment également la proportion la plus élevée de personnes défavorisées : parmi les travailleurs de la branche primaire, environ un individu sur deux est à revenu moyen. Cette incidence évolue à la baisse lorsqu'on passe de la branche primaire au secondaire et ensuite au tertiaire.

II-2-3 Les groupes socio-économiques

Les groupes socio-économiques (GSE) ont été créés pour permettre d'avoir un éclairage sur la façon dont l'activité interagit avec le niveau de vie. La constitution de ces groupes prend en compte aussi bien les caractéristiques de l'activité (type, secteur) que la position de l'individu dans cette activité (catégorie socio-professionnelle, statut dans l'emploi). A ce titre, les différents GSE sont les suivants : les cadres et patrons du public, les salariés du public, les cadres et patrons du privé formel, les autres salariés du privé formel, les exploitants agricoles, les dépendants agricoles informels, les patrons de l'informel non-agricole, les travailleurs pour compte propre de l'informel non-agricole et les salariés de l'informel non-agricole.

La répartition des actifs occupés selon les groupes ainsi créés montre que le groupe le plus représenté est celui des exploitants agricoles qui compte 38,1% d'actifs occupés. Viennent ensuite les dépendants agricoles informels avec environ 19,1% d'actifs occupés. Les groupes les moins représentés sont les patrons du secteur formel non-agricole, les cadres et les patrons du public, les

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

salariés du public et les cadres et patrons du secteur privé formel qui, en tout, font seulement un peu plus de 16% de l'ensemble des personnes ayant une occupation. Lorsqu'on évalue la pauvreté (en terme de faible rémunération par rapport au rendement) dans les GSE, les taux les plus élevés sont observés chez les opérateurs du monde agricole. L'ampleur du phénomène s'expliquerait par l'étroitesse des surfaces exploitées, la qualité des instruments utilisés qui sont rudimentaires, l'inadéquation des techniques culturales et la difficile accessibilité aux points de commercialisation où la production peut être écoulee.

Le deuxième groupe le plus frappé par la pauvreté est celui des certains opérateurs du secteur informel non-agricole (travailleurs pour compte propre et salariés de l'informel non-agricole). Les conditions d'exercice de leur activité et la faiblesse du capital de départ sont entre autres les facteurs qui limitent la réalisation des gains substantiels pouvant leur permettre d'améliorer leurs conditions de vie. Ce groupe vit principalement dans les milieux les plus défavorisés des zones urbaines du fait de leur niveau de vie généralement bas. Le tableau ci-dessous récapitule la répartition des actifs occupés selon les GSE.

REPARTITION DES ACTIFS OCCUPES SELON LES GSE

Groupe socio-économique (GSE)	Effectif des actifs occupés	Pourcentage	Taux de pauvreté
Cadres/patrons du public	155 624	2,9	5,2
Salariés du public	214 149	3,9	17,9
Cadres/patrons du privé formel	254 566	4,7	10,4
Autres salariés du privé formel	324 548	5,9	13,5
Exploitants agricoles	2 080 534	38,1	47,3
Dépendants agricoles informels	1 045 008	19,1	56,1
Patrons de l'informel non-agricole	51 740	0,9	14,0
Travailleurs à compte propre de l'informel non-agricole	856 124	15,7	30,3
Salariés de l'informel non-agricole	482 920	8,8	23,9
Total	5 464 853	100	37,9

Sources : ECAM II, INS

Toutes ces données chiffrées servent de point d'appui pour déterminer les caractéristiques des individus dans leurs emplois afin de déceler les différences en fonction du genre.

III-3 Caractéristiques des individus dans leurs emplois

La population de référence est celle des actifs occupés qui a été définie précédemment. Les analyses effectuées s'appuient sur les groupes socio-économiques (GSE) dont la constitution, nous l'avons aussi soulignée, prend en compte aussi bien les caractéristiques de l'activité que la position de l'individu

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

dans cette activité. Ces GSE sont regroupés par ailleurs en fonction du caractère formel ou informel de l'activité. Nous nous proposons d'examiner, en rapport avec le genre, le type d'emploi occupé, le temps alloué au travail et le revenu tiré de l'emploi.

III-3-1 Type d'emploi occupé

Le secteur informel, avec 83% des actifs occupés, est celui qui rassemble le plus de travailleurs. Cette forte représentativité du secteur informel tient à la présence dans ce groupe d'agriculteurs, de pêcheurs et de chasseurs qui représentent 58% de l'ensemble des travailleurs dont 67% de femmes et 50% d'hommes actifs occupés. Dans le secteur informel, l'on retrouve 91% de femmes actives occupées contre 74% d'hommes actifs occupés selon l'enquête *Pauvreté et genre au Cameroun*. (Institut national de la statistique, 2001 :20). Ce secteur est ainsi plus féminin dans les emplois que le secteur formel qui présente pratiquement le même écart de représentativité, mais en faveur des hommes. Le secteur informel peut être subdivisé en deux grands groupes en fonction de la nature agricole ou non agricole de l'activité. Dans chacun de ces groupes, on relève des différences de représentativité entre hommes et femmes. La différence est plus marquée dans l'informel agricole où l'on rencontre environ deux tiers des femmes actives contre seulement la moitié des hommes actifs occupés.

Dans le secteur formel, l'on relève une plus grande représentativité des hommes dans les postes les plus importants constitués des cadres du public, des cadres et des patrons du privé formel. Ce secteur rassemble 8% des travailleurs dont 11% des hommes et 4% de femmes. Dans l'ensemble, le GSE qui regroupe le plus d'actifs occupés est celui des exploitants agricoles avec 38% des actifs occupés. Ce groupe est également celui qui renferme le plus de femmes et d'hommes occupés avec respectivement 39% et 37%. Bien que faible, la différence de représentativité des deux sexes dans ce groupe est significative. Par ailleurs, un très grand écart de représentativité en faveur des femmes est observé dans le groupe des dépendants agricoles informels. En effet, selon les chiffres de ECAM II, sur une population active occupée de 100 hommes et 100 femmes, l'on observe dans ce groupe 27 femmes contre seulement 11 hommes, selon la même enquête. (Institut national de la statistique, 2001 :20). Cet indice laisse à penser que ce groupe est plus caractéristique des femmes.

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

Par contre, le groupe qui possède la plus grande représentativité des hommes est celui des autres salariés du secteur privé formel qui se compose de l'ensemble des salariés du secteur privé n'étant ni cadres ni patrons. De même, dans le public, les hommes sont plus représentés que les femmes. En effet, la représentativité des hommes est de 10 pour 100 actifs occupés contre 4 pour 100 actifs occupés chez les femmes. Le tableau ci-après présentant la distribution des actifs occupés dans les GSE selon le sexe confirme l'observation.

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation
des sujets-apprenants au Cameroun.

DISTRIBUTION DES ACTIFS OCCUPES DANS LES GSE SELON LE SEXE. (EN %)

Groupe socioéconomique	Masculin	Féminin	Ensemble	Ecart homme/femme
SECTEUR FORMEL	25,8	8,7	17,4	17,0*
<i>Cadres et patrons du public</i>	4,2	1,5	2,8	2,7*
Autres salariés du public	5,5	2,3	3,9	3,2*
Cadres et patrons du privé formel	6,5	2,7	4,7	3,8*
Autres salariés du privé formel	9,6	2,2	5,9	7,4*
SECTEUR INFORMEL	74,2	91,3	82,6	-17,0*
<i>Informel agricole</i>	48,4	66,3	57,2	-18,0*
Exploitants agricoles	37,1	39,1	38,1	-1,9*
Dépendants agricoles informels	11,2	27,2	19,1	-16,0*
Informel non agricole	25,9	24,9	25,4	0,9*
Patron non agricole informel	1,1	0,8	0,9	0,3*
Travailleur à compte propre non agricole	12,6	18,8	15,7	-6,2*
Salariés de l'informel non agricole	12,2	5,4	8,8	6,7*

* Différence significative au seuil de 5% ; Source : ECAM. II, INS

Il y a ainsi une sorte d'enchevêtrement défavorable à la situation de la femme, comparativement à celle de l'homme : moins instruite par rapport à son congénère comme on l'a observé au chapitre II, la Camerounaise dispose d'un « capital culturel » moindre, ce qui influencera négativement son « capital économique » entendu comme l'ensemble des différents facteurs de production dont les terres, les usines et des biens à la fois économiques et matériels comme aurait pu le dire Pierre Bourdieu.

En effet, pour l'auteur de « Espace social et genèse des « classes »,

Les agents sociaux se distribuent selon une double dimension : dans la première, la dimension verticale, les groupes sociaux se hiérarchisent selon le « volume de capital » dont ils disposent. Par conséquent, on pourra opposer les agents fortement dotés en capital tant économique que culturel aux agents faiblement dotés. [...] Cette hiérarchisation place les patrons, les membres des sociétés libérales et les professeurs d'université au sommet de la hiérarchie alors que les plus démunis en capital économique et culturel, les ouvriers et les salariés agricoles se situent au bas de l'échelle. (Bourdieu, 1984 : 44)

III-3-2 Temps alloué au travail

Le temps alloué au travail donne, dans une certaine mesure, une évaluation de l'effort fourni dans l'emploi. Ce temps est ici mesuré en nombre d'heures de travail par semaine et ne concerne que l'emploi principal. Il est fixé par les autorités camerounaises à 40 heures dans la fonction publique, soit 8 heures par jour de lundi à vendredi.

Dans tous les GSE retenus, les femmes consacrent moins de temps à leur travail que les hommes. Elles travaillent en moyenne 36 heures par semaine, contre 45 heures chez les hommes. La différence hommes-femmes est légèrement plus accentuée dans le secteur formel où les femmes consacrent en moyenne 47 heures par semaine à leur travail contre 53 heures chez les hommes. Dans ce secteur, l'écart hommes-femmes est plus marqué dans le public. Dans le secteur informel, l'écart le plus important est observé chez les travailleurs à compte propre non agricoles. Au sein de ce GSE, les hommes travaillent en moyenne 52 heures par semaine contre 42 heures chez les femmes. Dès lors, l'examen du temps que les personnes de sexes masculin et féminin consacrent à leur travail pourra permettre de conclure, dans l'hypothèse d'un rendement horaire moyen égal pour les deux sexes, que les hommes travaillent plus que les femmes. A une telle conclusion, il est important de préciser que les tâches ménagères auxquelles les femmes consacrent également une bonne partie de leur temps ne sont pas prises en compte. Dans la réalité quotidienne d'une femme salariée camerounaise qui n'a pas de personnel domestique, en plus des heures indiquées, il faut ajouter celles consacrées au ménage et à la cuisine qu'on pourrait évaluer au bas mots à 7 heures par jour, y compris les week-ends. Ces dernières heures ne sont comptabilisées ni pour sa retraite, ni pour les RTT, par exemple. Le tableau ci-après permet de mieux apprécier le phénomène.

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

NOMBRE MOYEN D'HEURES CONSACREES A L'ACTIVITE PRINCIPALE PAR SEMAINE DANS CHAQUE GSE SELON LE SEXE

Groupe socioéconomique	Masculin	Féminin	Ensemble	Ecart homme/femme
SECTEUR FORMEL	52,8	46,7	51,3	6,1*
PUBLIC FORMEL	46,8	39,8	44,9	7,0*
Cadres et patrons du public	43,5	37,3	41,9	6,3*
Autres salariés du public	49,3	41,5	47	7,8*
<u>PRIVE FORMEL</u>	56,4	52	55,4	4,4*
Cadres et patrons du privé formel	54,4	52,3	53,8	2,2*
Autres salariés du privé formel	57,7	51,7	56,6	6,0*
SECTEUR INFORMEL	41,7	35,4	38,2	6,3*
INFORMEL AGRICOLE	34,5	31,8	33,0	2,7*
Exploitants agricoles	36,4	33,5	34,9	2,9*
Dépendants agricoles informels	32,4	30,7	31,2	1,7*
<u>Informel non agricole</u>	52,8	43,0	48,0	9,8*
Patrons non agricoles informels	56,3	48,1	52,9	8,3*
Travailleurs à compte propre non agricoles informels	52,1	42,3	46,3	9,8*
Salariés de l'informel non agricole	54,5	47,5	52,3	7,0*
ENSEMBLE	44,5	36,4	40,5	8,1*

* Différence significative au seuil de 5%. Sources : ECAM II, INS

III-3-3 Revenu tiré de l'activité

Le revenu considéré ici est celui de l'activité principale. Il inclut les salaires, les primes et les avantages divers en espèces ou/et en nature. Ces revenus ont été estimés pour deux groupes de travailleurs. Le premier groupe rassemble les personnes ayant déclaré un intervalle de revenu dans lequel se situe le leur ; il leur a été affecté la moyenne des revenus des individus ayant fait une déclaration précise se situant dans cet intervalle. Le deuxième groupe rassemble, quant à lui, les personnes n'ayant pas déclaré le montant de leur revenu -il leur a été affecté la moyenne des revenus des personnes de la même catégorie socioprofessionnelle ayant fait une déclaration précise. La plupart des personnes interrogées ont systématiquement refusé de communiquer leurs revenus réels alors que d'autres ont indiqué plutôt des marges.

Dans l'ensemble, le revenu moyen annuel tiré de l'activité principale est de 440 115 F CFA. L'analyse du revenu moyen annuel par sexe laisse entrevoir de disparités de gains entre hommes et femmes. En effet, alors que les hommes perçoivent un revenu moyen annuel de 598 902 FCFA, les femmes ne perçoivent que 277 477 FCFA ; soit moins de la moitié de ce que gagnent les hommes, cette différence dans les revenus en faveur des personnes de sexe masculin, est également observée, quel que soit le GSE considéré. Le secteur formel est celui qui présente la différence de revenu la plus importante. Dans ce secteur, les

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

hommes ont un revenu moyen annuel de 1 250 544 FCFA, contre seulement 992 121 FCFA pour les femmes.

Cette différence de revenus entre les hommes et les femmes est plus sensible dans le secteur public que dans le privé. De même, à GSE égal, le revenu moyen des hommes est plus élevé que celui des femmes. La différence de revenu moyen annuel entre les hommes et les femmes est, par exemple, de près de 500 000 FCFA chez les cadres et/ou patrons du public. Pour ce qui est du secteur informel, les hommes ont des revenus qui représentent environ le double de ceux des femmes. Dans le GSE des exploitants agricoles qui regroupe plus du tiers des actifs occupés, les femmes ont des revenus moyens annuels de 231 219 FCFA, contre 452 260 FCFA pour les hommes. Les présentes données ont été obtenues grâce à la compilation des données disponibles auprès du Ministère du travail et de la prévoyance sociale, du Ministère du plan et de l'aménagement du territoire, combinées à ceux obtenus auprès des travailleurs salariés des deux sexes.

Le revenu horaire moyen qui intègre la charge de travail de chacun des sexes, à travers la prise en compte du nombre d'heures de travail, paraît être un meilleur indicateur de comparaison. Le revenu horaire de chaque individu est calculé en rapportant son revenu mensuel au nombre d'heures de travail qu'il consacre à son activité principale par mois. Ainsi, dans l'ensemble, le revenu horaire moyen tiré de l'activité est de 260 FCFA. Cette statistique globale cache des disparités entre les personnes de sexe masculin et celles de sexe féminin. En effet, pour la même charge horaire de travail, les femmes ne reçoivent que 191 FCFA contre 327 FCFA pour les hommes. Dans tous les GSE, l'on relève également les différences dans le gain horaire moyen en faveur des hommes, à l'exception du GSE des travailleurs à compte propre de l'informel non agricole, où la différence de gain observée en faveur des hommes n'est pas significative, comme le montre le tableau .

Dans le secteur formel, cette différence de gain est moins forte. Ici, alors que le revenu horaire moyen est de 555 FCFA, les femmes sont rémunérées en raison de 482 FCFA l'heure, contre 580 FCFA pour les hommes. Les différences les plus importantes sont ici observées dans le privé. Dans le GSE de cadres et/ou patrons du privé formel par exemple, une femme ne reçoit, pour une heure qu'environ 60% de ce que gagne son collègue de sexe masculin, pour la même charge horaire de travail. Dans le secteur informel, le revenu horaire moyen des femmes est de 166 FCFA alors que celui des hommes est de 250 FCFA. La

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

différence de rémunération est de 118 FCFA en faveur des hommes dans l'informel agricole. Par contre, dans l'informel non agricole, on observe une différence de gain non significative entre hommes et femmes.

III-3-3-1 Egalité de compétence, inégalité salariale

Les deux tableaux de ECAM II ci-dessous confortent nos observations sur le revenu moyen annuel tiré de l'activité principale dans chaque GSE selon le sexe (en FCFA) et le revenu horaire moyen tiré de l'activité principale par GSE selon le sexe (en FCFA)

REVENU MOYEN ANNUEL DANS CHAQUE GSE SELON LE SEXE

Groupe socioéconomique	Masculin	Féminin	Ensemble	Ecart homme/femme
SECTEUR FORMEL	1 250 544	992 121	1 186 457	258 423*
<i>PUBLIC FORMEL</i>	1 454 163	1 114 616	1 360 394	339 547*
<i>Cadres et patrons du public</i>	2 156 940	1 657 673	2 029 002	499 268*
Salariés public	923 691	769 674	878 950	154 016*
PRIVE FORMEL	1 130 509	900 065	1 077 428	230 444*
Cadres et patrons du privé formel	1 761 963	1 204 814	1 598 849	557 149*
Autres salariés du privé formel	695 052	504 967	660 750	190 085*
SECTEUR INFORMEL	399 939	216 170	300 711	183 769*
INFORMEL AGRICOLE	368 441	186 486	266 410	181 955*
<i>Exploitants agricoles</i>	452 260	231 219	341 798	221 040*
Dépendants agricoles informels	144 882	127 399	133 194	17 483*
INFORMEL NON AGRICOLE	467 937	302 136	387 091	165 802*
Patrons non agricoles informels	784 600	533 321	680 729	251 279*
Travailleurs à compte propre non agricoles informels	523 622	312 073	399 379	211 549*
Salariés de l'informel non agricole	380 260	239 096	335 161	141 163*
ENSEMBLE	598 902	277 477	440 115	321 425*

* Différence significative au seuil de 5%. Sources : ECAM II, INS

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

REVENU HORAIRE PAR GSE SELON LE SEXE

Groupe socioéconomique	Masculin	Féminin	Ensemble	Ecart homme/femme
SECTEUR FORMEL	580	482	555	98*
PUBLIC FORMEL	721	632	696	89*
Cadres et patrons du public	1.074	977	1.049	96*
Autres Salariés du public	456	412	443	43*
<u>PRIVE FORMEL</u>	497	369	467	127*
Cadres et patrons du privé formel	827	491	729	336*
Autres salariés du privé formel	269	212	258	57*
SECTEUR INFORMEL	250	166	205	85*
INFORMEL AGRICOLE	265	147	199	118*
Exploitants agricoles	311	170	240	142*
Dépendants agricoles informels	144	118	126	26*
INFORMEL NON AGRICOLE	217	219	218	-3
Patrons non agricoles informels	401	328	371	73*
Travailleurs à compte propre non agricoles informels	244	241	242	4
Salariés de l'informel non agricole	171	135	159	35*
<u>ENSEMBLE</u>	327	191	260	137*

* Différence significative au seuil de 5%. Sources : ECAM II, INS

Au demeurant, la salarisation des femmes et des hommes connote une sorte de violence symbolique à laquelle la femme est soumise en tant que actrice sociale. Sa rémunération est, selon les données recueillies, influencée par un rapport de force fondé sur des présupposés implicites. L'on se rappelle la fameuse « double journée » avec le retour à la maison des tâches domestiques, assurées à 98% par les femmes en plus des enfants dont la charge leur revient à 75%, surtout dans les milieux populaires. A ces inégalités de salaires, s'ajoute une ségrégation de travail.

La majorité des femmes occupent, quand elles échappent au secteur agricole, des « emplois de femmes » caractérisés par un statut irrégulier, l'insécurité, de risques sérieux pour leur santé. A ce titre, l'OIT, dans l'un de ses rapports annuels remarque que « la qualité des emplois de nombreuses femmes, surtout dans les pays en voie de développement, est aussi lamentable que l'attention prêtée à leur droit de s'organiser afin de mieux se défendre ». (OIT, <http://www.ilo.org/public/french/employment/gems/prexec.htm>: 3) Dès lors, l'école camerounaise qui devrait assurer une éducation à tous les individus, leur fournir des instruments garants, non seulement de leur liberté, mais aussi de leur ascension sociale, loin de réduire les inégalités sociales, semble avoir fortement contribué à les reproduire. L'institution scolaire camerounaise semble implicitement incapable de garantir un emploi conforme aux attentes liées à la possession du titre scolaire.

III-3-3-2 Les métiers de femmes à l'image de leurs statuts dans les manuels scolaires

Faut-il le rappeler, les données collectées au Niveau 2 du cycle primaire francophone au chapitre III ont offert des hommes exclusivement en tant que partenaires de l'univers scolaire. Dans *Livre unique de Français CE 1*, M. N'diaye était alors instituteur, M. Boiré directeur d'école et Aliou Diallo l'élève attentif. Au Niveau 3, Miss Johnson de *Livre unique de Français CM2* était une secrétaire blasée qui, non seulement travaillait sous un patron, mais aussi, admirait les chefs d'œuvres d'un peintre. Par ailleurs Mrs Mandeng de *Basic English for Cameroon Book 5* s'est révélée comme une mère attentionnée et une épouse soumise qui respecte scrupuleusement le budget familial arrêté par l'époux.

En outre, la « lecture » des icônes faite au chapitre IV a montré, dans les méthodes, une certaine « domestication » de la femme, contrairement à l'homme très présent dans des sphères sous-tendues par un certain leadership et dans des activités intellectuelles ou greffées à un standing dans la société. L'on se souvient que la Leçon 8 de *Livre unique de Français CE1*, par exemple, déroulait en deux grandes phases des images pour la manipulation des mots interrogatifs. Seulement, dans la première partie, un bureau de poste était occupé par des hommes tandis que dans la seconde, un marché à ciel ouvert de produits vivriers avait comme vendeurs, acheteurs et spectateurs, des femmes exclusivement. De même, l'exploitation de la subordonnée de cause à la leçon 22 de *Effective English Book 1* proposait une série d'icônes où deux femmes seulement sur dix icônes humaines déployées étaient « Typist », « House-Girl », tandis que l'homme était « General Manager », doctor, journalist, etc.

De fait, le décalage entre le titre et le poste fait que l'école camerounaise n'échappe ainsi pas à la remarque de Pierre Bourdieu selon laquelle « Après une période d'illusion et même d'euphorie, les nouveaux bénéficiaires ont peu à peu compris [...] qu'il ne suffisait pas de réussir dans l'enseignement secondaire pour accéder aux positions sociales auxquelles les titres scolaires [...] donnaient accès. » (Bourdieu et alii., 1993 :598-599) Ces modifications structurelles, résultats des stratégies d'utilisation du système scolaire, ont également en retour, affecté les agents sociaux, en général. Les femmes, plus que les hommes, l'ont été

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

négativement, en raison de la concurrence accrue à laquelle les agents sociaux se livrent.

Si, du fait de la formation des uns et des autres, l'accès aux institutions les plus prestigieuses reste l'apanage des catégories mâles, donc dominantes, qu'en est-il exactement de la parité dans les sphères décisionnelles ?

III- PARITE DANS LES « LIEUX REELS » DU POUVOIR ?

Tout espace, qu'il soit familial ou social, pour être prestigieux doit être géré. La gestion suppose une instance décisionnelle autorisée, reconnue. Nous entendons par « lieux réels » du pouvoir, tous ces espaces où se décide le destin des individus, donc de la communauté ou du pays. Le Cameroun s'est toujours montré préoccupé par les questions relatives à la promotion de la femme, à la justice sociale, à l'égalité de tous en droits et devoirs. En effet, conformément à l'article 7 de la convention des Nations Unies sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes adoptée en 1979, « les Etats-partis doivent prendre toutes les mesures appropriées assurant aux femmes le droit de voter et d'être éligibles à tous les organismes publics, le droit de prendre part à l'élaboration de la politique de l'Etat et à son exécution ». Or le pays de Werewere Liking est signataire de cette convention et c'est sans doute pourquoi le pays reconnaît explicitement à la femme le droit de participer à la vie politique et publique.

Pour répondre à la question de la représentativité de la femme en terme de parité/égalité avec le sexe opposé dans les institutions nationales, nous avons eu l'unique choix d'interroger l'histoire en termes d'événements et des chiffres. Les données analysées dans cette partie sont quelque peu incomplètes faute de documentation et de statistiques disponibles. Autant que faire se peut, nous ambitionnons de faire ressortir les constantes et les variantes dans la participation des hommes et des femmes à la gestion du pays, via les institutions les plus représentatives que sont les divers champ de pouvoir : la sphère intellectuelle, le gouvernement, l'administration publique, la parlement, les parti politiques, etc.

III-1 Représentativité de la femme en politique

Dans la vie politique, de façon globale, la femme camerounaise connaît une difficile et lente émergence non seulement depuis 1982 (début de notre période de

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

référence) mais déjà dès l'indépendance du pays en 1960. Dans la fonction publique, sur les 150643 personnes que compte l'administration publique camerounaise, en 1999 par exemple, 46110 seulement sont des femmes, soit 30,60%, selon « Femmes en politique au Cameroun », *Situation de la femme camerounaise depuis l'indépendance*, article publié sur Internet de Pauline Biyong (Biyong, Internet : 6). Leur répartition varie naturellement selon les corps de métiers et les catégories socioprofessionnelles liées au niveau d'instruction, à l'intérêt que les pouvoirs publics accordent à certains secteurs et donc, pourrait-on dire, à la place que les hommes « consentent » à accorder aux femmes dans certains domaines. Dans l'arène politique, les données recueillies concernent le gouvernement, le parlement et la gestion communale.

III-1-1 Les femmes dans l'institution communale

Les Camerounaises représentent, selon tous les recensements, près de 52% de la population totale du pays. Elles constituent ainsi logiquement une proportion à peu près équivalente du corps électoral national. Il convient sans doute de rappeler que tous les partis politiques camerounais, aussi bien avant l'indépendance, que pendant les années de monopartisme que ceux d'après 1990, ont toujours mis un point d'honneur à l'existence en leur sein des « ailes » féminines: OFUNC, Organisation des Femmes de l'Union Nationale Camerounaise, OFRDPC, Organisation des Femmes du Rassemblement Démocratique du peuple Camerounais, OFUNDP, Organisation des Femmes de l'Union Nationale pour la Démocratie et le Progrès, etc. L'observation de la configuration des conseils municipaux et la composition de leur exécutif au Cameroun, dénote pourtant un déséquilibre tant quantitatif que qualitatif de la dualité sexuelle des cités.

En effet, après les élections municipales compétitives organisées en 1987 (à l'intérieur du parti unique, RDPC) et 1996 (entre plusieurs partis politiques), la confrontation des taux de représentation des femmes dans les listes des élus, de l'un à l'autre scrutin donne les résultats suivants : 9,19% de femmes investies en 1987 contre 13,69% en 1996, ce qui donne un taux de croissance de 6,5%. En 1987, 8% de femmes sont élues contre 10,68% en 1996 soit un taux de progression de 2,34%. S'agissant de la représentation féminine dans l'exécutif des communes, elle accuse également une légère hausse.

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

En 1987, 30 femmes sont élues adjointes aux administrateurs municipaux pour les 170 communes rurales de cette époque tandis que 5 sont désignées par leurs « pairs » adjointes aux maires des communes urbaines. En 1996, on enregistre 72 adjointes aux maires pour 330 communes d'arrondissement. Dans l'ensemble, sur 9932 conseillers municipaux élus en janvier 1996, 1061 seulement sont des femmes, soit une représentation de 10,7%. Le Cameroun accueille sa première femme maire à l'occasion des élections communales partielles de 1992. Jusqu'en 2002, le Cameroun compte 2 femmes maires pour l'ensemble des communes. Le tableau suivant présente cette participation déséquilibrée des femmes à la gestion des municipalités.

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

REPRESENTATION DES FEMMES DANS LES COMMUNES.

Années	Nombre total des communes	Poids des femmes		Nombre de femmes maires
		Total	%	
1982	5107	336	6,6	0
1987	5345	446	8,3	0
1996	9932	1061	10,7	02

-Homologie entre la prise de parole par la femme dans les manuels et son investiture en politique

Si la représentation féminine dans l'institution communale accuse un léger progrès, elle est bien loin de la moyenne qu'on est en droit d'attendre. Les femmes en politique au Cameroun ressemblent terriblement à Mademoiselle Diakité de *Livre unique de français CE1* qui, pour se présenter, parle pour ne rien dire. En effet, des quatre acteurs de la communication qui déclinent chacun sa fonction avec précision, dans l'activité de la « Présentation » que nous avons analysés au chapitre III, l'un est instituteur, l'autre directeur d'école et le dernier élève. Mademoiselle Diakité, elle, « travaille au dispensaire ». Médecin ? Nurse ? Femme de ménage ? Personne ne le sait.

Cette représentation peut même paraître insignifiante quand on la compare au poids démographique, au dynamisme et à la force de production des femmes, quand on sait que la femme, gestionnaire traditionnelle du foyer familial qui est l'unité de base de la cité, est fortement imprégnée des réalités locales et suffisamment préparée pour assumer certaines responsabilités municipales avec efficacité. Les échantillons recueillis dans les écoles maternelles proposaient Eve, femme de ménage qui « vide le pot », Amina négligente qui a cassé un récipient, « Amina has brocken the water pot », ou encore Kévine analphabète et cultivatrice qui « refuse d'aller à l'école », « va à la boutique », « demain ira au champ », etc.

Dans les premières données, on apprend ainsi aux écoliers/écolières, la notion de complément d'objet, où le sujet du verbe est une femme. Dans la répartition des tâches, elle exécute et la langue met ici l'accent sur le COD. Plus tard, comme nous venons de le noter, le rôle de la femme, dans la vie active, est semblable à celui qu'elle tient dans les manuels d'enseignement/apprentissage du français et de l'anglais. Dans les communes, nous a-t-on affirmé, les femmes animent plutôt des secteurs aussi secondaires comme l'enlèvement des ordures,

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

l'entretien des centres de santé et des écoles, etc., à Bertoua, à Douala I, Yaoundé II, Bafoussam. Dans une mairie où il y a plus grand et plus important à faire, la femme est réduite à des tâches insignifiantes, voire dégradantes. Pourtant, le fait d'assumer lesdites tâches constitue, sans aucun doute, la preuve de leur savoir et de leur savoir-faire qu'on pourrait mieux valoriser dans les cités et autour de projets collectifs de recherche du mieux être de la communauté.

III-1-2 Les femmes dans l'institution parlementaire

La confrontation des chiffres obtenus permet de parler, ici comme plus haut, plutôt de la sous-représentation des femmes au parlement camerounais. Un bref aperçu historique offre à noter que de 1960 à 1990, le nombre de femmes parlementaires passe progressivement de 01 à 27. Depuis l'avènement du pluralisme politique des années 90, la représentation féminine à l'Assemblée Nationale fait des progrès à reculons : de 23 femmes députés à la première législative pluraliste de 1992, on est en 1997 à 10 seulement, alors que le nombre global des députés dans le même temps est passé de 120 à 180. Ce déséquilibre notoire trouve son meilleur terrain d'expression et sans doute un début d'explication dans les opérations d'investiture des candidats, étant donné que généralement l'investiture se répercute automatiquement sur les résultats des scrutins.

Cette investiture, sous le parti unique comme après l'avènement du multipartisme des années 90, dans les partis au pouvoir comme dans les partis d'opposition, est pratiquée en défaveur des femmes. Depuis les élections législatives de 1992, le RDPC, l'ancien parti unique, a constitué une coalition tantôt avec le MDR, tant avec l'UPC, l'ANDP et/ou l'UNDP, tandis que les autres partis sont restés dans l'opposition.

III-1-2-1 La femme à la traîne au parlement

Quand la Camerounaise est « admise » sur une liste, elle est généralement reléguée en queue de liste. Madame Rose Zang Nguélé en sa double qualité militante politique, membre du Comité central du RDPC et député, remarque, amère, dans sa contribution, « La marginalisation de la femme dans les institutions », pour l'ouvrage collectif *Femmes camerounaises: Adulation et marginalisation*, que cette manœuvre généralisée dans l'ensemble des partis politiques camerounais « est en fait une tactique politique, parcimonieuse et

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

sélective qui diminue aux femmes leurs chances d'être élues ». (Zang Nguélé, 1997 :27) Les variations de la représentation féminine dans les Assemblées vont ainsi se succéder au Cameroun depuis 1982 et même bien avant.

La physionomie du parlement au cours des sept dernières législatives montre que la proportion des femmes évolue selon une courbe en dents de scie, à un rythme mesuré. Julienne Ngouma, épouse Keutchu est l'unique femme député sur 60 membres en 1960. En 1965, le Cameroun oriental (francophone) se dote d'une assemblée législative composée de 100 membres. Ici encore, on ne retrouve qu'une seule femme élue par cooptation au nom de Madame Tsanga Delphine. On constate ainsi que les années 60 sont celles où le Cameroun n'accorde qu'une unique place aux femmes dans les cercles de la « haute politique ». C'est du moins l'avis de Delphine Tsanga, ex-député et ex-ministre camerounais : « les hommes n'ont jamais accepté que les femmes participent à la gestion du pays » souligne-t-elle pendant l'entretien. Une étude de quelques cas confirme ce constat.

En 1992, le Rassemblement Démocratique du Peuple Camerounais (RDPC), parti au pouvoir, a investi 25 femmes titulaires pour briguer 180 sièges, L'Union Nationale pour la Démocratie et le Progrès (UNDP) a investi 9 femmes titulaires pour briguer 133 sièges, l'Union des Populations du Cameroun (UPC) 4 femmes titulaires pour briguer 122 sièges et le Mouvement pour la Défense de la République (MDR), 1 femme pour briguer 80 sièges.

III-1-2-2 Une représentativité statique malgré la diversité

Pour les élections de 1997 auxquelles ont pris part 45 partis, selon les statistiques du journal gouvernemental, *Cameroon Tribune. Quotidien national des informations* N° 2633 du 07 mai 1997, 2290 candidats ont été investis titulaires et suppléants confondus parmi lesquels 101 femmes titulaires et 163 suppléantes. Le RDPC, parti au pouvoir qui est censé prêcher par l'exemple comme l'affirme les auteurs de *Des faits et des chiffres, le bilan de la décennie BIYA*, ouvrage publié par le Cabinet Civil de la Présidence de la République (1992), a investi en tout et pour tout 13 femmes titulaires. Le Social Democratic Front (SDF) qui rêve de rendre le « pouvoir au peuple » ainsi que l'affirme le slogan, n'a pu investir que 10 femmes titulaires. L'UNDP qui se présente comme

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

le parti de « l'opposition responsable » a investi 14 femmes titulaires. L'UDC, « pour le nouveau départ », en a investi 5, l'UPC/K, 7, le MDR, 2 tandis que le MLJC n'a investi aucune femme.

L'on pourra donc constater que depuis l'avènement du multipartisme, aucune formation politique ne fait de la juste représentation de plus de la moitié du corps électoral national au parlement un objectif politique majeur. C'est pourquoi de 27 femmes députées sous le parti unique, on est passé à 23 femmes aux élections de 1992, pour descendre en chute libre à 10 femmes en 1997. Le rang qu'occupent les femmes candidates titulaires sur les listes est au demeurant, secondaire. On peut remarquer qu'en 1992, sur les 49 listes du RDPC, 4 seulement sont dirigées par des femmes tandis que 2 listes UNDP sur 44 sont conduites par des femmes. Le MDR et l'UPC n'ont pas du tout « fait confiance » aux « leaders » femmes. En 1997, le nombre de femmes têtes de liste ne s'est guère amélioré ni pour le parti au pouvoir ni pour ceux de l'opposition. Après ce scrutin, l'Assemblée Nationale du Cameroun compte 10 femmes sur 180 députés élus, ce qui représente 5,5% en valeur relative. Cette présence disproportionnée s'étend au niveau des rôles à l'intérieur de l'hémicycle.

La présence des femmes députés dans les instances de prise de décision reste, pour ainsi dire, marginale au sein de cette assemblée où seule une femme sur 13 membres siège au sein de la conférence des Présidents qui reçoit les textes et arrête l'ordre du jour des assises sur un total de 13 membres. Trois femmes occupent le poste de secrétaires et une le poste de vice-président du groupe parlementaire le plus important. Au bout du compte, dans l'Assemblée Nationale qui compte 180 députés, l'on passe de 26 femmes en 1988-1992 soit 14,5% à 10 femmes dans la législature de 1997, soit 5,5%. Le tableau ci-dessous résume du reste la représentation des femmes à l'Assemblée Nationale du Cameroun depuis 1960.

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation
des sujets-apprenants au Cameroun.

REPRESENTATION DES FEMMES A L'ASSEMBLEE NATIONALE DEPUIS 1960

Année	Nombre de députés	Nombre de femmes	Pourcentage	Observations
1960	137	01	0,8	Assemblée des états fédérés.
	50	02	4	Assemblée fédérale
1966-1970	141	02	1,4	Assemblée des états fédérés
	50	02	4	Assemblée fédérale
1970-1973	137	05	3,6	Assemblée des états fédérés
	50	02	4	Assemblée fédérale
1973-1978	120	07	5,8	Chambre unique monopartiste
1978-1983	120	12	10	Chambre unique monopartiste
1983-1988	120	17	14,2	Chambre unique monopartiste
1988-1992	180	26	14,6	Chambre unique monopartiste
1992-1997	180	23	12,8	Chambre unique multipartiste
1997-2002	180	10	5,5	Assemblée nationale

III-1-3 Les femmes dans le gouvernement

Le gouvernement qui relève du pouvoir exécutif est l'instance où se concrétisent les décisions ou lois votées au préalable par le parlement, décisions qui engagent le destin du pays tout entier. La période de référence, 1982-2002, correspond à une ouverture politique dite du « Renouveau ». Une ère de libéralisation de la vie politique qui cultive l'espoir d'une intégration massive des femmes dans les hautes sphères de décision s'ouvre alors.

De 1970, année de la nomination de la première femme au gouvernement à 1982, l'exécutif camerounais ne compte que deux femmes seulement : Mesdames Delphine Tsanga, ministre des affaires sociales et Dorothy L. Njeuma, vice-ministre de l'Education nationale. De deux femmes en 1982, l'on passe à trois en 1998 avec la précision que le troisième poste en 1997 (gouvernement du 07 décembre) découle de l'éclatement de l'ancien Ministère des Affaires Sociales en Ministère des Affaires Sociales et Ministère de la Condition Féminine dirigés respectivement par Mesdames Madeleine Fouda et Yaou Aïssatou. Dans le même temps, Lucy Gwammesia est promue Ministre Délégué à la Présidence chargé du contrôle supérieur de l'Etat ; soit une proportion de 6,6% dans un gouvernement de 45 membres. Il convient de préciser que l'apparition des femmes pendant cette période (1982-1998) se fait en dents de scie, comme au parlement, dans la mesure où l'on note une pointe de 5 femmes au gouvernement en 1985, tandis le nombre de ministres, quant à lui, a systématiquement cru au fil des ans pour atteindre près 70 au remaniement de 2005.

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

Les femmes connaîtront ainsi « l'âge d'or » du pouvoir féminin en 1985, année où cinq d'entre elles occupent simultanément 3 postes de vice-ministre et deux postes de ministre. Passé cet « âge d'or », les femmes devront se contenter de deux portefeuilles ministériels pendant deux ans. La plus « sombre » période pour elle va de septembre 1990 à mars 1992 pendant laquelle la seule femme ministre ramène le pourcentage à 0,02%. De 1992 à 1997, on assiste à une légère remontée de la représentation féminine grâce à la nomination d'une femme au poste de secrétaire d'Etat. Pendant ces cinq années et malgré de nombreux remaniements ministériels, on relève une constance dans la représentation plutôt symbolique des femmes au gouvernement camerounais qui confine à la stagnation.

-L'illusion des femmes leaders

Depuis 1982 et même bien avant cette date, 12 femmes seulement sur près de 200 ministères connus ont été sollicitées, soit un rapport de 6% comme indiqué dans le tableau qui suit. Bien plus, dans les postes de gestion stratégique, elles se comptent presque sur les doigts d'une seule main : 2 femmes secrétaires générales de ministère sur une trentaine, 4 femmes au grade d'Inspecteur général sur 34,5 femmes conseillers techniques sur 40, 12 femmes au rang de directeurs sur 138, aucune femme chef de district, encore moins sous-préfet, préfet ou gouverneur ; 1 seule femme ambassadeur contre 25 hommes ; 1 seule femme membre du Conseil Supérieur de Magistrature ; 7 femmes membres du Conseil Economique Social sur 85 membres ; 1 seule femme Recteur sur les 6 Universités d'Etat que compte le Cameroun, 46111 femmes sur les 150643 personnels de l'administration, soit 30,60%.

Quand bien même elles sont associées à la gestion effective de l'Etat, les femmes sont presque toujours confinées à des ministères sociaux avec des budgets sans communes mesures avec les ambitions déclarées du gouvernement: Les Affaires sociales, la Condition féminine, etc. Les « révolutions » de 1993 avec Madame Tankeu Elisabeth au Ministère du Plan et de l'Aménagement du Territoire et de 1997 avec Lucy Gwanmesia au Contrôle Supérieur de l'Etat ne changent finalement pas grand-chose au sort du « sexe faible » dans les gouvernements au Cameroun. La situation de la femme dans la gestion effective du Cameroun est résumée dans le tableau ci-après.

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

LES FEMMES MINISTRES ET SECRETAIRES D'ETAT DEPUIS L'INDEPENDANCE

Nom et Prénom	Fonction	Période au Gouvernement
Delphine Tsanga	- Secrétaire d'Etat à la Santé - Ministre des Affaires Sociales	1970-1984
Dorothy Njeuma	- Vice-ministre de l'Education Nationale	1970-1985
Elisabeth Tankeu	- Vice-ministre, puis Secrétaire d'Etat au plan et à l'Aménagement du Territoire	12 avril 1983 7 septembre 1990
Isabelle Bassong	- Vice-ministre, puis Secrétaire d'Etat à la Santé Publique	4 février 1984 16 mai 1988
Rose Zang Nguélé	- Ministre des Affaires Sociales	7 juillet 1984
Eko Ngomba	- Secrétaire d'Etat à l'Education Nationale	1985
Yaou Aïssatou	- Ministre de la Condition Féminine	1984-1997
Isabelle Tokpanou	- Secrétaire d'Etat à l'Education Nationale	1992-1997
Madeleine Fouda	- Ministre des Affaires Sociales	1997
Lucy Gwanmesia	- Ministre Délégué au Contrôle Supérieur de l'Etat	1997
Julienne Ngo Nsom	- Ministre de la Condition Féminine	2000
Catherine Bakang Mbock	- Ministre de la Condition Féminine	2001

Sources : MINCOF

Sous l'ère du « Renouveau », le record de longévité et de stabilité au gouvernement est certes détenu par une femme, Madame Yaou Aïssatou qui a dirigé le Ministère de la Condition féminine pendant 13 années au cours desquelles le Cameroun a connu une dizaine de remaniements ministériels. Cependant, l'on constate que plus de la moitié de la population camerounaise est presque exclue de la gestion de l'Etat. L'on peut donc dire ici avec l'auteur de *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action* que

L'institution scolaire, dont on a pu croire qu'à travers sa visée méritocratique qu'elle introduirait une forme de méritocratie en privilégiant les aptitudes individuelles aux paramètres contingents comme le sexe, tend à instaurer à travers la liaison cachée, entre l'aptitude et l'héritage culturel, une véritable noblesse d'Etat dont l'autorité et la légitimité sont garanties par le titre scolaire. (Bourdieu, 1994 : 42-43)

La femme n'a jamais dirigé le département de l'agriculture, elle qui tient pourtant l'agriculture du pays. Qu'il s'agisse de l'analyse des observables collectés à la maternelle ou au primaire du chapitre III, ou des représentations de

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

L'homme et de la femme dans le discours iconographique examinés au chapitre IV, c'est la femme qui investit constamment le petit commerce. Elle est écartée des ministères dits de souveraineté et développement (justice, défense, commerce et industrie, finance). C'est ainsi qu'au chapitre II l'on a, à partir des chiffres disponibles, constaté la difficulté des femmes à accéder à des postes de responsabilité, malgré leur base intellectuelle tangible. Elle est à la remorque de l'homme à l'Education nationale pourtant attestée comme un ministère dominé en terme d'effectifs du personnel par les femmes, comme on l'a relevé au Chapitre III ici même, pour le personnel enseignant de la Maternelle et du Primaire, en dehors des postes de direction. Ce constat (surprenant) pousse à vouloir déceler la représentativité de la femme dans la sphère intellectuelle qui, tout comme le domaine institutionnel et politique, pourrait permettre d'apprécier à sa juste valeur la place de la femme, produit de l'école officielle, dans un Cameroun préoccupé par les questions de genre qui, à travers conférences, séminaires, colloques, associations, etc. dit vouloir remédier au déséquilibre entre hommes et femmes en société.

III-2 REPRESENTATIVITE DE LA FEMME DANS LE DOMAINE INTELLECTUEL

Suite aux lois de 90, on a assisté au Cameroun à une explosion du mouvement associatif féminin : ont vu le jour plusieurs regroupements dont notamment l'Association Camerounaise des Femmes Juristes (ACAFEJ), l'Association de Lutte contre les Violences faites aux Femmes (ALUF), la Convention pour l'Elimination de toutes les Formes de discriminations à l'Encontre des Femmes (CEDAW), la Campagne pour encourager les Femmes à se porter Candidates et à Participer au Vote (COSADER), l'Association Camerounaise des Femmes Médecins (ACAFEM), l'Association Nationale des Femmes Enseignantes du Supérieur, etc.

Malgré l'éclosion de la parole féminine qui peut présager la prise de pouvoir dans le domaine intellectuel connue ailleurs, l'intégration effective des femmes dans les hautes sphères académiques reste encore problématique. L'école et surtout l'université en Afrique est le lieu par excellence du savoir qui prépare à la prise de pouvoir social par la formation qui, elle, débouche sur l'emploi salarié. Les résultats des enquêtes ont dévoilé plutôt une présence disproportionnée de la femme dans l'univers académique du Cameroun. L'après 1991 peut être considéré comme la période lumière de l'intelligentsia camerounaise parce qu'elle a vu

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

naître 6 universités d'Etat en dehors des établissements privés de l'enseignement supérieur (Siantou, NDI Samba) et des universités privées (UCAC, UDM). Cependant, sur le plan quantitatif, le nombre de femmes est systématiquement inférieur à celui des hommes, qu'il s'agisse du personnel enseignant ou du personnel administratif. Les chiffres retenus ici sont ceux de l'année académique 2000/2001, pour deux raisons. D'une part, c'est celle qui clôt la période de référence de notre recherche et d'autre part, elle est, de toute l'histoire de l'enseignement supérieur au Cameroun, celle qui aura connu le nombre d'enseignants et même de personnel d'appui le plus élevé.

III-2-1 L'université de Buea

La répartition des enseignants par grade et par établissement confirme le déséquilibre en défaveur de la femme. Sur un total de 214 enseignants, tous grades confondus, l'on distingue 161 hommes contre 53 femmes seulement. Bien plus, le nombre de femmes s'amincit progressivement selon que l'on parte du grade d'Assistant à celui de Professeur. Le tableau ci-après présente la répartition des enseignants permanents par grade et par genre.

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation
des sujets-apprenants au Cameroun.

**REPARTITION DES ENSEIGNANTS PAR GRADE ET PAR ETABLISSEMENT A
L'UNIVERSITE DE BUEA**

Faculty	Professor	Associate Professor	Lecturer	Assistant Lecturer	Sexe		Total
					Male	Female	
Arts	2	3	5	31	26	15	41
ASTI	0	1	2	3	6	0	6
Education	1	2	1	8	9	3	12
Health Science	1	0	2	5	5	3	8
Science	3	6	28	53	70	20	90
Social and Management Sciences	0	2	14	40	45	11	56
Total	7	14	52	140	161	53	214

Sources : MINESUP/DPRC/Cellule de la Prospective

III-2-2 Les universités de Dschang et de Ngaoundéré

L'université de Dschang compte 370 enseignants au total, repartis en vacataires, moniteurs et 348 enseignants permanents. Les permanents se répartissent en 300 hommes et 48 femmes pour l'exercice 2000/2001 soit 86,2% contre 13,79%. A l'Université de Ngaoundéré, en relation avec ce qui précède, la répartition des enseignants par grade et par genre dénote un déséquilibre criard entre les sexes, selon que l'on évolue du plancher vers le plus haut grade. La présence féminine dans l'univers académique est sinon symbolique du moins plutôt insignifiante.

**REPARTITION DES ENSEIGNANTS DE L'UNIVERSITE DE NGAOUNDERE PAR GRADE, PAR
ETABLISSEMENT ET PAR GENRE EN 2000/2001**

Genre Etab- lissem- ent	Professeur		Maître de Conférence		Chargé de Cours		Assistant		Moniteur		Total	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
FALSH	2	0	0	0	9	0	26	2	0	0	39	2
FSJP	0	0	1	0	8	0	11	3	2	0	23	3
FS	0	0	2	0	13	1	34	3	0	2	66	5
FSEG	0	0	1	0	3	0	17	0	12	1	31	1
ENSAI/ IUT	0	0	5	0	16	3	19	5	2	0	48	8
Total	2	0	9	0	50	4	105	13	18	03	207	19

Source : MINESUP/DPRC/Cellule de la prospective

III-2-3 Les universités de Yaoundé I et Yaoundé II

A partir des chiffres obtenus à l'issue de l'analyse des observables collectés lors des enquêtes, nous nous sommes intéressés à la répartition des étudiants et

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

des enseignants à l'Université de Yaoundé II d'une part et à la répartition du personnel d'appui de l'Université de Yaoundé I d'autre part. Cette option tient du fait que, ici comme là, les effectifs des femmes étaient systématiquement inférieurs aux hommes. Or, nous avons jugé opportun de présenter autant que faire se peut, des institutions universitaires selon leur particularité, pour avoir l'appréciation la plus complète possible de la dimension genre à l'intérieur du champ académique.

A l'université de Yaoundé I, par rapport au personnel d'appui et en terme de catégorie, les femmes sont plus nombreuses au bas de l'échelle (2^e catégorie). Sur un total de 78 employés, l'on a 41 femmes contre 37 hommes. Par contre, plus on monte dans la hiérarchie, moins il y a de femmes. A la 8^e catégorie par exemple, sur 151 personnes exerçant dans l'administration universitaire, 50 seulement sont des femmes ; soit le tiers de l'effectif total. Une innovation est à noter, toutefois aux 9^e et 10^e catégories qui concentrent respectivement 15 et 33 femmes contre 13 et 28 hommes. L'essentiel de ces données est traduit dans le tableau ci-après. Signalons que la catégorie 12, comme le grade A2, est la plus élevée dans la hiérarchie de la fonction publique tandis que la 2 est la moins élevée et correspond, comme le grade D, au bas de l'échelle salariale.

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation
des sujets-apprenants au Cameroun.

**REPARTITION DU PERSONNEL D'APPUI DE L'UNIVERSITE DE YAOUNDE I PAR GRADE ET
PAR GENRE EN 2000/2001**

Genre Grade /Catégorie	Masculin	Féminin	Total
A2	28	13	41
A1	05	01	06
B2	00	02	02
B1	10	09	19
C	05	03	08
D	06	07	13
Total 1	54	35	89
12è	-	-	-
11è	02	00	02
10è	28	33	61
9è	13	15	28
8è	101	50	151
7è	39	23	62
6è	41	16	57
5è	65	38	103
4è	116	82	198
3è	62	52	114
2è	37	41	78
Temporaires	37	01	38
Total 2	541	351	892
Total général	595	386	981

Sources : MINESUP/DPRC/Cellule de la prospective

L'Université de Yaoundé II a la particularité qu'elle rassemble en son sein, en dehors des facultés attestées dans d'autres universités, des grandes écoles comme l'Institut des Relations Internationales du Cameroun (IRIC), l'Ecole Supérieure des Sciences et Techniques de l'Information et de la Communication (ESSTIC). L'Institut de la Formation en Recherche Démographique (IFORD). Ces grandes écoles forment ainsi des camerounais qui, plus tard, pourront s'investir dans la vie publique à des sphères prestigieuses.

Pourtant, la répartition des étudiants par genre dans les différents établissements constituant cette université est loin de traduire une significative présence féminine dans les rangs des futurs diplomates, journalistes et autres. Pour l'année 2000/2001 à l'IRIC par exemple, 33 femmes sont inscrites contre 150 hommes. L'IFORD a accueilli 9 femmes contre 29 hommes. L'équilibre semble ressenti plutôt à l'ESSTIC où l'on compte 255 femmes contre 250 hommes. La répartition des enseignants n'est guère différente de celle observée dans les autres universités du pays, laissant toujours à la traîne le personnel féminin.

REPARTITION DES ENSEIGNANTS PAR GENRE, GRADE ET ETABLISSEMENT EN 2000/2001

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation
des sujets-apprenants au Cameroun.

Grade Genre Etablissement	Professeurs		Maîtres de conférence		Chargés de Cours		Assistants		Total		Total Général
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
ESSTIC	1	0	4	0	18	2	13	2	36	4	40
FSEG	4	0	9	0	40	4	32	7	85	11	96
FSJP	7	0	7	2	48	9	20	12	82	23	105
IFORD	0	0	1	0	7	0	2	0	10	0	10
IRIC	1	0	6	0	3	0	3	3	13	3	16
Total Genre	13	0	27	2	116	15	70	24	226	41	267

Sources : MINESUP/DPRC/Cellule de la prospective

-L'académie et le Genre

Cette sous-représentation de la femme dans les instances prestigieuses au sein de l'autorité académique reste également sensible au niveau de la coordination des programmes de recherche. Etant donné que les espaces de recherche sont les lieux par excellence où se définissent et se concrétisent les savoirs et savoir-faire, les lieux où, plus que partout ailleurs, l'intelligentsia s'affirme, la proportion des femmes coordonnatrices des projets de recherche, comparativement aux hommes, reste somme toute insignifiante dans les universités d'Etat au Cameroun. A Douala, un exemple parmi plusieurs, deux programmes de recherche seulement sur 12 sont coordonnés par des femmes. C'est le constat qui se dégage du tableau suivant.

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

PROGRAMME DE RECHERCHE A L'UNIVERSITE DE DOUALA EN 2000/2001

Programme	Coordonnateur	Grades
1. Institution	Nicole-claire Ndoko	MC
2. Culture, failles genre, patrimoine	Thérèse Belle Wangue	MC
3. Physique et application	Kwato Njock	MC
4. Valorisation des substances naturelles	Paul Henri Amvan Zollo	MC
5. Matériaux	Ebenezer Njeugna	MC
6. Sciences de l'ingénieur	Charles Awono Onana	MC
7. Sciences et technologie des informations et de communication et leurs applications aux sciences de l'Education (STICASE)	Maurice Tchuenté	Pr.
8. Environnement	Théophile Ngando Mpondo	Pr.
9. Entreprise et performance (PEP)	Claude Bekolo	MC
10. Mondialisation, croissance et réduction de la pauvreté	Blaise Moukoko	MC
11. Evaluation des politiques publiques et gouvernance	Roger Gabriel Nlep	MC
12. Santé	Njikam/Savage	MC

Sources : MINESUP/DPRC/Cellule de la prospective

III-2-4 Les établissements privés d'enseignement supérieur

Les chiffres obtenus auprès des établissements privés d'enseignement supérieur, du reste, confirment la tendance selon laquelle, même si les filles ne sont pas si peu nombreuses à passer le baccalauréat, elles sont moins nombreuses à s'inscrire dans les universités. De même, le nombre d'enseignants du supérieur qui découle logiquement de cette formation universitaire confirme, dans cet ordre également, la tendance. Qu'il s'agisse de l'Université Catholique d'Afrique Centrale (UCAC) ou de l'Institut Siantou Supérieur (ISS), les données chiffrées révèlent à chaque fois un faible pourcentage de femmes, tant au niveau des étudiants inscrits que du personnel encadrant, comparativement aux hommes.

L'UCAC en 2000/2001 enregistre un total de 165 personnels d'encadrement dont 134 hommes contre 31 femmes. A l'Institut Siantou Supérieur le personnel enseignant et administratif, en rapport avec le genre, n'est gère différent. Les tableaux ci-dessous détaillent ces données.

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

PERSONNEL ADMINISTRATIF DE L'INSTITUT SIANTOU SUPERIEUR PAR NIVEAU ET GENRE EN 2000/2001

NIVEAU	HOMMES	FEMMES	TOTAL
Doctorat	2	0	2
Pleg/Plet	4	1	5
Licence	1	1	2
BTS	1	1	2
BACC	1	0	1
BEPC	5	3	8
TOTAL	14	6	20

Source : MINESUP/DPRC/Cellule de la prospective

Qu'il s'agisse du personnel administratif ou encadrant, le nombre de femmes va décroissant de la base, BEPC ou PLEG/PLET, vers le sommet, Doctorat, tandis que l'inverse est observé par rapport à l'homme. Deux administratifs sur deux possédant un doctorat sont des hommes, ce qui équivaut à 100% tandis que sur 65 enseignants recrutés comme ingénieurs, deux seulement sont des femmes, soit moins de 4%. Le pouvoir étant lié au poste dont dépend le revenu qui débouche sur le prestige social, la femme apparaît dès lors à la traîne dans différents niveaux hiérarchiques du milieu professionnel.

REPARTITION DES ENSEIGNANTS DE L'INSTITUT SIANTOU PAR NIVEAU ET GENRE EN 2000/2001

NIVEAU	HOMMES	FEMMES	TOTAL
Doctorat 3 ^{ème} cycle/NR/d'Etat	32	2	34
DEA/ingénieurs/DESS	63	2	65
BTS/ BAC+3/ BAC+4	21	6	27
Plet/Pleg	4	6	10
TOTAL	120	16	136

Source : MINESUP/DPRC/Cellule de la prospective

L'on peut ainsi déduire que, au Cameroun, depuis le début des années 80, l'éclosion de la parole féminine dans la sphère intellectuelle, lieu du savoir qui prépare à la prise du pouvoir social par la formation, demeure symbolique, voire marginale, comparativement à celle des hommes. Cette logique qui se lit dans les faits est en porte-à-faux- avec l'école, prise au sens de « système éducatif. » Avec les buts affichés d'instrument de réalisation d'un idéal égalitaire à travers l'égalité des chances qu'elle accorde aux sujets apprenants, la culture scolaire apparaît comme celle de la catégorie dominante, celle de l'homme transformée en culture légitime objectivable. En effet, dans sa dimension illocutoire, le discours de formation scolaire revendique une idéologie méritocratique en affirmant que tout

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

individu peut accéder aux positions sociales les plus élevées si ses talents, son travail et ses goûts le lui permettent. Pourtant, l'analyse nous permet de constater que la réalité est bien souvent toute autre : à diplôme égal, par exemple, la position occupée dans la société, de même que dans l'emploi, est fonction des paramètres autres que des critères méritoires. La neutralité proclamée des enseignements conduit ainsi, en terme d'effets, à une large exclusion de la femme des sphères décisionnelles de la société camerounaise.

Conclusion

Le positionnement social des femmes et des hommes après la formation scolaire au Cameroun permet de dire que, généralement, les Camerounaises ont encore des difficultés importantes à faire carrière. On assiste en fait à une certaine déqualification de la femme qui, somme toute, est confrontée à plusieurs obstacles qui entravent sa promotion professionnelle. Résultat : le monde politique, institutionnel et intellectuel de référence est constitué, en majorité, d'hommes.

La vision publique teintée d'androcentrisme va neutraliser le social, transformant les inégalités sociales en inégalités de compétence. Or, comme l'observent Michèle Giacobbi et Jean Pierre Roux, cette vision publique marque profondément l'individu dans sa perception du monde et dans ses conduites, même les plus privées, elles-mêmes dépendant d'actions publiques. Les sujets-apprenants des lycées et collèges du Cameroun ont appris à travers une pléthore de personnages, Antony Nkoaleck, Wilfried Hotterman, Etienne Lantier, Caliban, Rodrigue, King Lear, Richard Wright, etc. que nous avons développés au chapitre V qu'à 99%, ce sont les hommes qui investissent les lieux officiels, prennent publiquement la parole, ou mènent/dirigent des groupes, tiennent un discours central. La femme, par contre, est marquée dans ces divers textes de fiction, sinon par son quasi mutisme, du moins par sa subordination. Presque systématiquement, son rôle est subsidiaire à celui de l'homme. Le milieu professionnel semble réfléchir ces rôles langagiers tenus par les personnages masculins et féminins dans les textes de fiction. On peut ainsi établir une corrélation entre la vendeuse à la sauvette « I can see a woman selling cocoyams » des données de l'école maternelle anglophone ou encore entre Salomé qui « reçoit une leçon » de Serge, texte manipulé par les élèves francophones du Niveau 1 au chapitre III de ce travail et les femmes, plus nombreuses au bas de l'échelle sociale dans la catégorie des personnels d'appui dans des institutions analysées ici même. Sur 78 employés à l'université de Yaoundé I par exemple, l'on a 41 femmes contre 37 hommes dans la deuxième

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

catégorie, tandis que deux hommes sur deux sont employés dans la onzième catégorie.

-La position sociale des femmes. Une marque de la violence symbolique

Les femmes intériorisent ainsi ces difficultés, habitus obligeant, et peuvent renoncer à s'engager dans les formations scientifiques ou d'ingénieurs. On l'a vu, 2 femmes seulement sur 68 enseignants à l'Institut Siantou Supérieur sont ingénieurs. En fait, ces dernières semblent avoir fini, elles-mêmes, par ne plus croire en leurs propres capacités et semblent s'être résignées au point de ne se définir que par leur sexe, leur beauté, ou par rapport à leur ménage. Les rares images de *Champions en Français CM2* (Chapitre IV) où la femme est fortement représentée renvoient aux « tresses », (p.4), ou à « Comment se parer pour la fête » (p. 7) De même, l'unique leçon de *Basic English Book V* honorant la femme est la leçon XI intitulée « At the Market ». Il y est question d'un marché ouvert de produits vivriers. Elles ont ainsi beaucoup de mal à accéder aux postes de responsabilité. Les réalités sociales semblent attester ainsi une influence considérable de la « formation à... » sur la « formation de ... » et la « formation pour ... » au sens où Jean-Pierre Cuq entend ces expressions. Concevant la société comme un champ, entendu comme une ensemble d'« espaces structurés de positions (ou de postes) dont les propriétés dépendent de leur position dans ces espaces et qui peuvent être analysés indépendamment des caractéristiques de leurs occupants, en partie déterminée par elles, (Bourdieu, 1980 :113) c'est-à-dire, un vaste espace inégalitaire, Pierre Bourdieu trouve dans « Espace social et genèse des « classes » publié dans *Actes de la recherche en sciences politiques* N° 52/53 qu' on peut décrire l'espace social comme un espace multidimensionnel de positions tels que toute position actuelle peut être définie en fonction d'un système multidimensionnel de coordonnées dont les valeurs correspondent aux valeurs de différentes variables pertinentes : les agents s'y distribuent ainsi, dans la première dimension, selon le volume global du capital qu'ils possèdent et, dans la seconde, selon la composition de leur capital c'est-à-dire selon le poids relatif des différents espèces dans l'ensemble de leurs possessions. (Bourdieu, 1984 : 3)

Les Camerounaises sont dès lors victimes d'une double ségrégation dans l'emploi qui est un espace plus ou moins prestigieux selon la stratification sociale. 70% de femmes travaillent dans 30% de métiers en général les moins payés et les moins considérés. Pourtant, leurs qualités sont réelles, leurs capacités insoupçonnées, et parfois sollicitées de manière *ad hoc*. On constate à quel point

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

les rôles langagiers des personnages dans le texte littéraire de formation ont pu déterminer les rôles sociaux des sujets apprenants d'hier et acteurs sociaux d'aujourd'hui. L'habitus donne l'illusion du choix dans les pratiques et représentations alors que les individus ne font que mettre en œuvre l'habitus qui les a modelés. Cette intériorisation des chances objectives joue un rôle clé dans les stratégies sociales dans la mesure où les agents se comportent de manière que se perpétuent les relations objectives entre classes.

Au bout du compte, des années 80 au début des années 2000, la mixité dans les sphères décisionnelles, plutôt qu'une présence effective valorisant les sensibilités et la particularité des deux sexes, se révèle comme une simple juxtaposition des genres où la présence quantitative et qualitative assez réduite de la femme n'apporte toujours pas une amélioration significative des conditions de vie de la masse des Camerounaises.

CONCLUSION GENERALE

CONCLUSION GENERALE

Le projet de la présente étude était d'analyser les représentations de genres dans le discours de formation scolaire et la socialisation des sujets apprenants au Cameroun, en relation avec le contexte. S'inscrivant dans une perspective d'ouverture vers tout ce qui pouvait rendre compte des effets du discours, l'approche méthodologique que nous avons adoptée était pragmatique. Dans la perspective d'une analyse des pratiques langagières, notre démarche a considéré les signes comme vivants dans la mesure où ils sont porteurs des pratiques humaines. Ils construisent des savoirs et exercent des pouvoirs.

Le discours de formation scolaire a été décrit en tant qu'énoncé dans le sens où l'entend Michel Foucault : « Un énoncé est ce que nous percevons comme identique à travers des matérialisations différentes » (Totschnig, 2000 :24). Ainsi, nous nous sommes intéressée à comment le langage se met en action, comment il puise dans les ressources d'un système de signes, et surtout quelle est sa place dans l'univers des relations sociales qui lient les hommes entre eux et au monde. Les actes de parole analysés ont conduit à déduire que tout langage s'insère nécessairement dans un contexte qui est socialement défini, avec des orientations dans l'espace et dans le temps, avec des rôles possibles pour les interlocuteurs, avec des objets auxquels on peut faire référence. En effet, « la langue apparaît comme le véhicule de toute espèce de vision du monde, elle apparaît aussi comme le milieu par lequel doit passer la pensée avant de se trouver elle-même, avant de se donner une forme théorique déterminée » (Cassirer, 1973 :78). nous nous sommes proposés d'analyser d'une part, le discours graphique, iconographique, littéraire qui sert de support à l'enseignement/apprentissage des langues d'enseignement au Cameroun (dans les cycles et durant la période évoquée à l'introduction) en utilisant la dichotomie effet visé/effet produit pour étudier, à chaque fois, la problématique de l'influence, d'une part que le discours de formation scolaire tente de produire auprès des sujets apprenants, appelé effets visés et d'autre par les effets que les sujets apprenants/interprétants peuvent ressentir et construire ou reconstruire à leur façon, appelés effets produits. D'autre part,

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

nous avons examiné de près des aspects sociaux, facteur d'intégration de l'individu dans la donne sociale que sont la scolarisation des jeunes et leur insertion effective dans la société active à une phase de la vie nationale camerounaise caractérisée par une « politique de démocratisation dans tous les domaines » « Cabinet Civil de la Présidence de la République (ouvrage publié par) (1992). A chaque étape de l'analyse, la question a été celle de savoir si les effets produits correspondent/coïncident aux/avec les effets visés, ce qui a rendu possible à la fois l'examen des représentations de genre véhiculées par le discours de formation scolaire et les places respectives de la femme et de l'homme en tant que acteurs sociaux.

L'on constate après analyse que les processus de socialisation contribuent à renforcer les différences physiologiques de départ, différences connotées négativement quand il s'agit de la femme. Or c'est à travers le discours, le texte, le langage verbal et non- verbal que la langue réalise l'éclosion du Moi de l'individu d'abord par rapport à lui-même et ensuite par rapport au monde comme le remarque Cassirer

Toute connaissance théorique prend son point de départ dans un monde déjà formé par le langage. [...]. Le naturaliste, l'historien, le philosophe lui-même ne vit d'abord avec les objets qu'en fonction de la manière dont le langage les conduit à lui. (Cassirer, 1973 :45)

L'analyse de la place de la femme en tant que auteur des textes sélectionnés pour l'enseignement en français et en anglais des sujets apprenants des deux sexes rapporte une place sinon virtuelle du moins périphérique de la femme dans les textes au programme officiel. Qu'il s'agisse du repérage de l'ensemble des manuels inscrits au programme officiel de 1982 à 2002 dans tous les niveaux et types d'enseignement dans les deux langues officielles ; qu'il s'agisse de sa représentation dans le discours graphique et iconographique des méthodes de la maternelle, du primaire et du secondaire, ou même de son pouvoir symbolique à travers les rôles tenus dans les textes de fiction ; qu'il s'agisse de la représentativité de la femme dans l'enrôlement scolaire ou encore dans les sphères décisionnelles, les différents « visages » de la femme (comparativement à ceux de l'homme), qui circulent dans le discours de formation scolaire des niveaux concernés sont la conséquence des stéréotypes de la femme par rapport à la réalité sociale ambiante. La femme est jugée, non pas en fonction de ses valeurs intrinsèques et propres, mais en fonction de son appartenance à une catégorie sexuelle.

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

La place effective de la femme en tant que auteur des manuels et œuvres utilisés pour l'enseignement/apprentissage du français et de l'anglais au Cameroun, sur les plans synchronique et diachronique n'est pas du tout respectable, par rapport à ce qu'elle est en droit de donner dans l'édification du pays qui se veut une nation intégrée. Cette distribution inégalitaire entre la femme et l'homme, comme auteurs de discours demeure sensible quand on scrute les données manipulées par les écoliers/ écolières de la maternelle et du primaire. L'analyse l'a relevé. Toute production langagière dans les échantillons analysés qui marquait une action positive si ce n'est dans les sphères privées aura rarement comme sujet un personnage féminin.

Ainsi, l'élève distrait, paresseux, le personnel de ménage, la vendeuse à la sauvette, l'épicière ou la bonne ménagère se déduiront des énoncés générés exclusivement par la gent féminine des les différents méthodes consultées. Parallèlement, le médecin, le pilote, l'instituteur, le sage du village, le soldat, le banquier ou l'avocat aura comme support phonatoire dans les corpus des hommes. Cette distribution inégalitaire et marquée entre la femme et l'homme dans les données dépouillées trouve son prolongement dans le discours iconographique de formation.

L'image, selon Georges Balandier, est « la manifestation sensible de l'univers humain ordinaire, elle le rend intelligible, elle permet à l'action des hommes d'avoir prise sur lui et de se le concilier au mieux. Elle informe ce qui ne peut être appréhendé que par l'imaginaire, maîtrisé par l'action symbolique » (Balandier, 1987 :9). Elle est ainsi un auxiliaire pédagogique incontournable dans l'enseignement/apprentissage de base, dans la mesure où le savoir qui se transmet pendant les premières années de l'école passe considérablement par l'image qui, parce que relevant du sensible, ouvre progressivement les sujets apprenants au monde et les marque ainsi à vie. Les concepteurs des manuels l'ont compris. Les icônes féminine et masculine sertissent les textes. Leur emploi se justifie alors par des visées objectives, uniquement documentaires, dénuées de toute discrimination, en tant qu'auxiliaires pédagogiques. Toutefois, la dimension explicite des icônes humaines se double d'une dimension implicite

Les images reproduisent et transmettent, à leur manière, des traits dominants féminins en déphasage avec la donne sociale. Si l'on s'en tient à sa

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

représentation dans le discours iconographique, Le « sexe faible », semble n'avoir pas évolué au Cameroun depuis 20 ans. Femme-objet, mère, épouse, séduisante, tels sont autant de modèles féminins, tous teintés de stéréotypes, qui attestent du manque de reconnaissance sociale qui frappe la femme camerounaise. Ainsi la fonction culturelle latente de ces icônes pendant qu'elle célèbre/adule l'homme, elle dénigre et humilie la femme, la déclare en d'autres termes incompétente et limitée. L'effet produit alors relève d'un paradoxe étant donné que l'école se réclame égalitariste. Or, le discours de formation scolaire via les icônes transmet le savoir dans ses diverses dimensions. En terme de savoir être, « d'orientation de conduite et de comportement » (Jodelet, 1989), le sujet apprenant au masculin qui manipule ces icônes, tout en s'épanouissant, revendiquera toujours sa place de leader tandis que sa coéquipière, frustrée et presque potentiellement traumatisée, essaiera d'occuper, ce qui est rejeté par l'homme sur l'échiquier social.

L'école en tant qu'instrument de socialisation, désigne les processus par lesquels les individus s'approprient les normes, les valeurs, les rôles qui régissent le fonctionnement de la vie en société. Le discours de formation scolaire est donc appelé à favoriser l'adaptation de chaque individu à la vie sociale et maintenir un certain degré de cohésion entre les membres de la société. En considérant le texte littéraire comme « la Bouteille à la Mer » pour reprendre Alfred de Vigny, l'on est en droit de dire que cette cohésion et cette adaptation passent entre autres par « l'étendue » des différents rôles assignés aux personnages masculin et féminin dans les textes de fiction étudiés par les sujets apprenants. La société des œuvres étant à l'image de la société réelle/civile, ces rôles langagiers présagent des rôles sociaux. L'analyse du corpus aura révélé que, dans l'apprentissage de ce trésor que constitue la langue, le personnage masculin s'approprie les lieux publics, officiels, il est quasiment le leader, le porte-parole de l'écrivain qui l'a créé pour un dessein précis.

La voix féminine, par contre, explose dans les lieux privés où s'exécutent des tâches subalternes, discrètes : elle tient les rôles de conseillère, d'épouse, de figurante, de domestique, etc. La quasi totalité des textes de fiction, de par sa structure interne vue à travers le destin des acteurs de la communication a réfléchi une image plus ou moins achevée de la société phallogratique. Presque systématiquement, l'homme y participe au discours comme un « Agent » (Charaudeau et Maingueneau, 2002) tandis que la femme

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

y figure comme un « Objet » (Charaudeau et Maingueneau, 2002). Ainsi, la moralité de la force, du courage, de la maîtrise de la parole et du corps, sont des traits réunis, dans les œuvres intégrales comme dans la société traditionnelle/patriarcale réelle, par le sexe masculin.

L'on en arrive à la déduction que les textes de fiction analysés, contribuent à leur manière, à éterniser la subordination de la femme ; ce qui une fois encore, traduit le décalage entre les buts visés et les effets produits par le discours de formation scolaire. Les rôles porteurs de prestige ont été assumés par les hommes tandis que d'autres rimant avec le ridicule ou la faiblesse sont parés par les femmes, presque systématiquement. Les sujets apprenants qui manipulent ces œuvres pourront développer des « autrui significatifs » diamétralement opposés, du fait de leur sexe. Margaret Mead entend par « autrui significatifs » le fait que l'enfant s'identifie au rôle des personnes qui l'entourent (citée par Etienne et alii., 2004 : 347). L'apprenant se sentira éventuellement conforté dans ses aspirations de leader tandis que l'apprenante, dans pareils programmes, peut se sentir désorientée et démobilisée.

C'est le constat qui s'est dégagé de l'analyse de la jeunesse scolarisée au Cameroun, analyse qui a constitué l'un des temps forts de ce travail. L'analyse a indiqué que la déperdition scolaire était plus accrue chez les filles que chez les garçons. Le Cameroun connaît depuis deux décennies, une amélioration de la scolarisation certes, mais, cette augmentation n'a pas été observée partout dans le pays, ni avoir été de la même ampleur dans les différentes régions du Cameroun et surtout dans les mêmes proportions chez les deux sexes. L'analyse des données a permis de déduire que les disparités qui existent entre les sexes sont tributaires de la région, du milieu de résidence et du niveau de vie, en un mot, le niveau d'instruction est tributaire du taux de pauvreté. Par conséquent, sur le plan national, le taux de scolarisation est relativement plus élevé chez les garçons que chez les filles. Autrement dit, les progrès notés en matière de scolarisation des jeunes au Cameroun sont encore dépendants d'une part des facteurs environnementaux (région, milieu de résidence du ménage) et d'autre part des caractéristiques individuelles, notamment le niveau de vie des familles et surtout le sexe de l'individu. Cette situation immanquablement a auguré des difficultés par rapport à l'insertion de la femme dans la vie active.

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

L'analyse aura permis de comprendre qu'au Cameroun, le discours de formation scolaire prépare les sujets apprenants à une sorte de socialisation différentielle. Encouragés par le moule éducatif à la docilité, la propreté, l'attention à autrui, la persévérance, les filles sont mieux adaptées à la culture scolaire caractérisée par une rigueur de la discipline; les garçons qui, dans les mêmes conditions, s'identifient sous des rôles de compétition, d'affirmation du « moi », développent des ambitions supérieures quand vient le moment de l'orientation avec pour conséquence la surreprésentation dans les filières d'excellence. On a observé à partir de l'analyse, des types sociaux : le jeune camerounais correspond, au sortir du moule éducatif, à ce que Paul Foulquié appelle « un enfant socialement indépendant » (Foulquié,1971 :443) c'est-à-dire qui tient compte de sa partenaire, entre en contact avec elle mais peut rompre ce contrat sans gêne apparente tandis que la jeune camerounaise est très proche si elle ne peut s'identifier à « un enfant socialement dépendant » (Foulquié,1971 :443) dont l'activité tient toujours compte de son partenaire au point d'en être paralysé.

Les données analysées dans le dernier volet de ce projet montrent comment, loin de réduire les inégalités sociales, comme le propose l'Explicite du discours de formation, l'école contribue à les reproduire. Les femmes sont, dès lors, victimes d'une double ségrégation dans l'emploi. On l'a vu, quelques femmes accèdent à des professions hautement qualifiées (magistrates, avocates, journalistes, médecins, chercheuses). Pour autant, elles occupent toujours une place spécifique sur le marché de l'emploi. La concentration des emplois féminins sur un petit nombre de métiers et de secteurs d'activité a même tendance à se renforcer. En outre, les catégories socioprofessionnelles les plus féminisées (fonction publique, santé, commerce) regroupent plus d'emplois féminins. Cette concentration horizontale se double d'une concentration verticale puisque les métiers les plus féminisés sont les métiers peu valorisés socialement. De plus, les Camerounaises qui accèdent à des professions « en vue » sont le plus souvent écartées des fonctions de direction. Au bout du compte l'analyse montre qu'au Cameroun, la majorité des sphères décisionnelles sont constitués en majorité par les hommes. La tendance est alors à la marginalisation de la femme camerounaise en tant qu'actrice sociale. L'analyse aura permis de déduire que la neutralité proclamée des enseignements conduit paradoxalement à une forme latente d'exclusion d'une catégorie d'apprenants, futurs acteurs sociaux.

Représentations des Genres dans le discours de formation scolaire et socialisation des sujets-apprenants au Cameroun.

Sans doute de bonne foi, l'institution scolaire, par ces choix des textes et outils pédagogiques qui apparaissent à l'analyse sexistes, s'est montrée implicitement incapable d'assurer une formation équitable à tous les sujets apprenants, de leur fournir des instruments garants non seulement de leur liberté mais aussi de leur promotion sociale. Dans les conditions et le contexte précis de notre corpus, la culture scolaire, plutôt que de rendre plus aptes les sujets apprenants à s'insérer dans n'importe quelle profession déterminée, semble les avoir préparés à des professions hautement sexuées. De fait, l'épanouissement de l'individu recherché par le projet éducatif camerounais sous l'ère du « Renouveau » apparaît à l'analyse, asymétrique : étant donné que les sujets apprenants sont aussi sujets interprétants, les pratiques effectives actuelles du champ éducatif pourront générer, chez ces derniers des comportements et attitudes très souvent opposés, attitudes somme toute défavorables à la Camerounaise et qui influencent notablement le positionnement des apprenant(e)s sur l'échiquier social. Au terme de notre analyse, les critères de réussite se sont avérés plus sociaux que scolaires. L'égalité filles/garçons à l'école et par l'école reste, pour ainsi dire, une égalité à construire. Nous pensons que le plus important, pour faire prendre conscience de ce problème, c'est d'en parler. Les enseignants, les parents, les apprenant(e)s, la société camerounaise tout entière sont pris dans les mêmes stéréotypes que chacun des camerounais, qui a été élève et est peut-être maintenant parent et/ou enseignant. Et le propre des stéréotypes, c'est d'être visibles. Nous pensons qu'avec des recherches et des publications, ils le seront moins.

Cette analyse qui touche à sa fin, est loin d'avoir satisfait notre curiosité sur les questions de genre dans le système éducatif camerounais. Si cette première étape a permis de lire le texte pédagogique autrement, la question de savoir comment mieux enseigner de manière concrète les langues officielles en tant que lieu par excellence de l'intégration nationale reste préoccupante. L'étude de la lexicométrie en rapport avec le genre par exemple, de même que les propositions de solutions, du moins en terme de recherche, à ces multiples questions du choix des textes supports à l'enseignement/apprentissage des langues officielles du Cameroun pourront constituer une phase ultérieure importante de notre projet.

INDEX

Index thématique et des auteurs

A

Abric · 72, 73, 74, 75, 78, 176, 373
Absurde · 6, 256, 259, 370
Adam · 60, 367
Ahidjo · 12, 137
Aka Mendoza · 220, 367
Amosy · 165, 166, 177, 234, 235, 237, 238, 373
Apprentissage · 2, 79, 126
Arrivé · 60, 373
Asonganyi · 93, 373
Assiba d'Almeida · 137
Aumont · 174, 373
Austin · 21, 61, 241

B

Bagot · 174, 373
Bakhtine · 2, 66, 67, 145, 373
Ballandier · 161
Banque Mondiale · 84, 378
Barry · 17, 61, 64, 68, 371
Beau · 177, 178, 186, 205, 213, 370
Benveniste · 60, 64, 65, 368, 373
Bianco · 285, 290, 368
Bikoï · 150, 168, 370
Biya · 12, 62, 86, 137, 138, 374
Boni · 17, 300, 305
Bonnwitz · 29, 49, 51, 54, 128, 301, 302, 308, 374
Bourdieu · 23, 27, 29, 33, 37, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 75, 79, 110, 131, 133, 141, 156, 180, 236, 238, 245, 279, 282, 283, 284, 285, 288, 289, 293, 296, 297, 298, 299, 301, 302, 308, 313, 326, 332, 343, 353, 368, 369, 374

C

Calvet · 29, 374
Cameroun · 2, 3, 8, 11, 13, 14, 15, 16, 25, 26, 28, 31, 32, 35, 56, 61, 62, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 88, 91, 92, 94, 97, 98, 100, 101, 102, 106, 110, 111, 113, 116, 117, 120, 122, 123, 127, 132, 134, 135, 136, 138, 139, 141, 144, 150, 151, 156, 161, 167, 168, 170, 171, 172, 178, 179, 180, 185, 186, 198, 202, 205, 208, 212, 213, 214, 216, 218, 225, 226, 227, 233, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 241, 243, 245, 246, 247, 248, 249, 256, 259, 268, 274, 277, 283, 288, 291, 296, 303, 304, 305, 306, 307, 309, 311, 312, 314, 315, 316, 320, 321, 324, 333, 334, 335, 336, 338, 339, 342, 343, 344, 348, 349, 351, 352, 356, 358, 359, 360, 361, 362, 367, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381
Cassirer · 165, 356, 357
Charaudeau · 18, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 34, 144, 153, 155, 160, 280, 281, 286, 289, 297, 305, 359, 374, 375
Chevrier · 28, 265, 368
Cléro · 179, 180, 184, 375
Collectif · 375

Cuq · 16, 22, 300, 301, 302, 353, 375

D

Dardigua · 292, 375
De Beauvoir · 375
Dieu · 134, 251, 265, 273, 375
Domination masculine · 37, 374
Dongmo · 101, 368
Dubois · 68, 375
Ducrot · 202, 375
Duru-Bellat · 48, 79, 83, 236, 237, 298, 300, 301, 309

E

Eco · 66, 275, 375
Emploi · 91
Endeley · 80, 81, 367, 368, 369, 370, 371, 375
Enonciation · 374
Eribon · 131, 369
Espace · 2, 6, 16, 50, 238, 326, 353, 368, 371
Espace scolaire · 2, 6, 16, 50, 238
Etienne · 14, 32, 49, 253, 276, 282, 283, 289, 352, 360, 375
Explicite · 20, 179

F

Faire · 257
Fandio · 80, 102, 136, 140, 169, 287, 369
Felman · 236, 288, 375
Femme · 139, 240
FNUAP · 88, 102, 138, 378, 379, 380
Foucault · 9, 17, 19, 69, 356, 368, 375
Foulquié · 17, 361, 375

G

Genre · 39
Giacobbi · 26, 111, 114, 116, 121, 128, 279, 301, 305, 307, 352, 376
Godard · 244
Greimas · 68

H

Habermas · 19
Henri-Simon · 244, 247, 256
Homme · 16
Huguet · 168, 370

I

Implicite · 20, 179

INS · 107, 112, 114, 115, 117, 119, 126, 317, 319, 321, 322, 323, 326, 328, 330, 331

J

Jaccard · 132, 239, 287
Jodelet · 52, 59, 63, 72, 73, 74, 75, 77, 166, 180, 245, 359, 376
Joly · 176, 376

K

Kom · 15, 113, 168, 376
Kotei · 169, 376

L

Langage, · 156
Lénine · 239, 376

M

Madja · 177, 178, 179, 185, 193, 201, 223, 233
Maingueneau · 19, 21, 26, 33, 64, 66, 69, 144, 242, 275, 279, 280, 282, 286, 289, 297, 359, 370, 374, 376
Mareuil · 201, 377
Mbock · 257, 259, 343, 370
Mbom · 260, 373, 377
Mendras · 114, 377
Mineduc · 103, 105
Minpat · 87
Monteil · 265, 372
Mosconi · 167, 370
Mouralis · 135, 377

N

Ngalasso · 15, 16, 85, 132, 371
Ngoh · 144, 377

O

OIT · 331, 381
Onohino · 169, 372

P

Passeron · 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 238, 374
Pédagogie, · 168, 377
Piaget · 183, 377
Porcher · 173, 212, 232, 377

R

Rangira Gallimore · 291, 371

Représentations sociales, · 376
Reproduction, · 374
Roux · 26, 111, 114, 116, 121, 128, 279, 305, 307, 352, 375, 376

S

Saussure · 60, 373
Savoir · 15, 236, 303
Searle · 21, 61
Sexe, · 43
Siakeu · 100, 371, 381
Sociologie de l'école, · 236, 373
Szasz · 145, 377

T

Tadjio · 213, 372
Tcheuyap · 233, 234, 372
Todorov · 202, 375, 377
Totschnig · 17, 18, 19, 20, 356

V

Van-zanten · 236

W

Wallon · 179, 185
Warren · 248, 378
Wellek · 248, 378

Y

Yaguello · 36, 145, 152, 172, 297, 298, 378

Z

Zang Nguélé · 337, 343

BIBLIOGRAPHIE

A- TEXTES A CARACTERES THEORIQUES OU CRITIQUES

I- ARTICLES

1. Abwa Daniel et Fonchingong Charles, « Gender and Poverty Alleviation in Cameroon: A Social Equation and Cause Concern » (2004), *Issues in Gender and Development Volume I. New Gender Studies from Cameroon and the Caribbean*, par Joyce Endeley et alii. Préface de Shirley Ardener. Published by the Department of Women and Gender Studies and Distributed by African Books Collective, Oxford, Buea.
2. Adam Jean-Michel (1989), « Pour une pragmatique linguistique et textuelle », in C. Reichler éd., *L'Interprétation des textes*, Paris, Minit.
3. Adama Hamadou (1989), « L'école franco-arabe camerounaise : bilan et perspective », *Cameroun 2001 : Politique, langues, économie et santé*, Paris, l'Harmattan.
4. Aka Mendoza Maxime (2003), « La bande dessinée », *Notre Librairie, Notre librairie, guide pratique de l'illustrateur, N° hors série, janvier –mars 2003*, Paris, CLEF.
5. Ardener Shirley et Fonjong Lotsmart (2004), «Efforts of International Agencies and National Religious Institution to Improve Live in Africa », *Issues in Gender and Development Volume I. New Gender Studies from Cameroon and the Caribbean*, par Joyce Endeley et alii. Préface de Shirley Ardener. Published by the Department of Women and Gender Studies and Distributed by African Books Collective, Oxford, Buea
6. Ayissi Ngonou Julienne (1996), « Statut juridique et rôle économique de la femme chef de famille au Cameroun », *Femmes du Sud, chef de famille*, Kathala, Paris.
7. Barlet Olivier, « La représentation de la femme dans les cinémas d'Afrique noire », http://www.africultures.com/index.asp?menu=affiche_article&no=3588
8. Barriteau Violet Eudine (2004), «Gendered Relation in a Post-colonial/Modernizing Caribbean State », *Issues in Gender and Development Volume I. New Gender Studies from Cameroon and the Caribbean*, par Joyce Endeley et alii. Préface de Shirley Ardener. Published by the Department of

Women and Gender Studies and Distributed by African Books Collective, Oxford, Buea.

9. Barthes Roland (1964), « Rhétorique de l'image » in *Communications*, n°4, Paris, Seuil ? Collection Recherches sémiologiques.
10. Bartky Sandra Lee (1988), "Foucault, Femininity, and the modernization of patriarchal Power" in *Feminism & Foucault. Reflections on Resistance*, Boston, North-eastern Press.
11. Benveniste Emile (1970), « L'appareil formel de l'énonciation », *Langages* N° 17.
12. Bianco Lucien (1997), « Résistance paysanne » *Actuel Marx* 22, 2^e semestre.
13. Bjornson Richard (1993), « Identité nationale et littérature camerounaise », *Europe Revue mensuelle du livre* n° 774, Paris, Europe/Scandédition.
14. Bollo-Tema Christiane (Economiste, activiste féministe) (1997), Adulation et marginalisation : réflexion libre », *Femmes camerounaises: Adulation et marginalisation*, Yaoundé, Editions Saagraph et Friedrich-Ebert-Stiftung.
15. Bourdieu Pierre (1984), « Espace social et genèse des « classes ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, N°52/53.
16. Castro Arachu et Farmer Paul (2002), « Anthologie de la violence : La culpabilisation des victimes », *Notre Librairie Revue des littératures du sud* n° 148, juillet-septembre 2002. *Penser la violence*, Paris CLEF, pp.102-109.
17. Chevrier Jacques (1984), *Littérature nègre*, Paris, Armand Colin.
18. Delphy Christine (2000), « Patriarcat (théories du) », in *Dictionnaire critique du féminisme*, Paris, Presses Universitaires de France.
19. Dinga Joe, "Are Women Marginalised In Text Books?" http://www.postnewsline.com/2005/11/are_women_margi.html#more
20. Dongmo Jean-Louis (1996), « Evolution récente de la scolarisation des jeunes dans l'Adamaoua », *Anthropos, Revue de Sciences Sociales*, Ngaoundéré/Tromsø, Université de Ngaoundéré/University of Tromsø, Vol.1.
21. Endeley Joyce et Happi Sandra (1997), « The Conceptualisation of Masculinity in an African society: A Study of Men in Douala, Cameroon », *Issues in Gender and Development Volume I. New Gender Studies from Cameroon and the Caribbean*, par Joyce Endeley et alii. Préface de Shirley Ardener. Published by the Department of Women and Gender Studies and Distributed by African Books Collective, Oxford, Buea

22. Endeley Joyce (1997), « Mainstreaming Female Human Resources: Empowering the Cameroon Woman: What Does it Entail? », *Femmes camerounaises: Adulation et marginalisation*, Yaoundé, Editions Saagraph et Friedrich-Ebert Stiftung.
23. Endeley Joyce, et Ardener Shirley (2004), « Gender-Inclusive Culture in Higher Education: the case of the University of Buea », *Issues in Gender and Development Volume I. New Gender Studies from Cameroon and the Caribbean*, par Joyce Endeley et alii. Préface de Shirley Ardener. Published by the Department of Women and Gender Studies and Distributed by African Books Collective, Oxford, Buea.
24. Eribon Didier (1982), « Entretien avec Pierre Bourdieu » *Libération*, 19 octobre 1982, <http://adonnart.free.fr/doc/parler.htm>
25. Ezumah Nkoli N. et Fonsah Greg (2004), « Women in Banana Plantations Industry: A Study of Plantations in Tiko, Cameroon », *Issues in Gender and Development Volume I. New Gender Studies from Cameroon and the Caribbean*, par Joyce Endeley et alii. Préface de Shirley Ardener. Published by the Department of Women and Gender Studies and Distributed by African Books Collective, Oxford, Buea.
26. Fandio Pierre (1999), « Enseignement des langues étrangères et problématiques de l'intégration nationale en Afrique postcoloniale : le cas du Cameroun », *Bulletin Francophone de Finlande n° 9*, Université de Jyväskylä, Institut des Langues Romanes et Classiques.
27. Fandio Pierre (2002), « Le champ littéraire colonial africain, le double paradoxe camerounais », *Voices, The Wisconsin Review of African Languages and Literatures, Spring, Issue 5*.
28. Fandio Pierre (2000), « Le discours féminin et la loi du silence au Cameroun », *Palabres Revue d'Etudes Africaines/ African Studies Review, vol.1&*.
29. Farr Robert, « Les représentations sociales », in *Psychologie sociale*
30. Frank Katherine (1984), « Feminist Criticism and the African Novel », in *African Literature Today, n° 14*.
31. Frank Katherine (1987), « Women without Men: The Feminist Novel in Africa », in *African Literature Today, n° 15*.
32. Goodridge Richard (2004), « Women in Public Sector Unionism in Barbados, 1944-1975 », *Issues in Gender and Development Volume I. New Gender Studies from Cameroon and the Caribbean*, par Joyce Endeley et alii. Préface de Shirley Ardener. Published by the Department of Women and Gender Studies and Distributed by African Books Collective, Oxford, Buea.

33. Goodridge Richard, Endeley Joyce, Fonchingong Charles et Cheo Victor (2004), « Religious Bodies, Women and Gender Studies in Poverty Alleviation: Denominational Approaches and the Way Forward », *Issues in Gender and Development Volume I. New Gender Studies from Cameroon and the Caribbean*, par Joyce Endeley et alii. Préface de Shirley Ardener. Published by the Department of Women and Gender Studies and Distributed by African Books Collective, Oxford, Buea.
34. Henri Goddard (1985), *Poétique de Céline*, Paris, Gallimard.
35. Huguet Daniel et Bikoï Félix Nicodème (1989), « La littérature camerounaise dans l'enseignement secondaire général au Cameroun de 1960 à 1988 », *Notre Librairie n° 99. Littérature camerounaise*, Paris, CLEF.
36. Kleiber G. et David J. (éds) (1986), *Déterminants : syntaxe et sémantique*, lettres.univ-lemans.fr/fdl/numeros%20parus/numeros%20fdl/n4/biblio_04.htm - 47k.
37. Kopf Martina (2005), « Writing Sexual Violence : Words and Silences in Yvonne Vera's Under the Tongue », *Body, Sexuality and Gender*, Edited by Flora Veit-Wild & Dirk Naguschewski, Amsterdam-New York, *Matatu Numbers 29-30*.
38. Labov William (1972), « The Reflections of Social Processes in Linguistic Structure », Joshua Fishman, ed. *Readings in the Sociology of Language*, The Hague, Mouton.
39. Maingueneau Dominique, « Les tendances françaises en analyse du discours », conférence donnée à l'Université d'Osaka le 12 novembre 1998, à lire sur <http://www2005.lang.osaka-u.ac.jp/~benoit/fle/conferences/maingueneau.html>
40. Maja Daniel (2003), « Qu'est ce qu'une illustration », *Notre librairie, Guide Pratique d'illustration, Numéro hors série, janvier – mars 2003*
41. Mathieu Nicole- Claude (1971), « Notes pour une définition sociologique des catégories sexuelles », in *Epistémologie sociologique*, N° 11.
42. Mbock Charly-Gabriel, « L'Absurde et ses manifestations dans *Le Procès* de Kafka », *Les Cahiers de l'AGIREC*, N° 0001, 1^{er} nov. 1993
43. Mignan Aline (2002), « Langage et pouvoir symbolique », Idées, <http://www.cndp.fr/RevueDEES/notelecture/200211-05.htm>
44. Mosconi Nicole (2003), « Intervention devant le congrès national du SNUIPP », printemps 2003, *Education non sexiste*
45. Nathalie Beau (2003), « L'album », *Notre librairie N° hors série, guide pratique de l'illustrateur, Numéro hors série, janvier 2003*, Paris, CLEF.

46. Ngalasso Mwatha Musanji (1986), « Etats des langues et langues de l'Etat au Zaïre », *Politique Africaine n°23: Des langues et des Etats*, Paris, Karthala.
47. Ngalasso Mwatha Musanji (2002), « Langage et violence dans la littérature africaine écrite en français », *Notre Librairie Revue des littératures du sud n° 148, juillet-septembre 2002. Penser la violence*, Paris CLEF.
48. Nielberg Jérôme-Alexandre (2001), « Langage et pouvoir symbolique », *Revue électronique de sociologie*, <http://vcampus.univ-perp.fr/espritcritique/0311/crc2.html>.
49. Ntolo Nkolo (Magistrat) (1997), « La Marginalisation de la femme dans le droit Camerounais », *Femmes camerounaises: Adulation et marginalisation*, Yaoundé, Editions Saagraph et Friedrich-Ebert-Stiftung.
50. Ntonfo André (1993), « Production et consommation du livre », *Europe. Revue mensuelle du livre*, Paris, Europe/Scandédition.
51. Nyansanka-Ni-Nku (Révérend Pasteur) (2004), « Promoting Women's Empowerment in Contemporary Cameroon: the Perspective of the Philosophies and Dogma of Religious Teachings », *Issues in Gender and Development Volume I. New Gender Studies from Cameroon and the Caribbean*, par Joyce Endeley et alii. Préface de Shirley Ardener. Published by the Department of Women and Gender Studies and Distributed by African Books Collective, Oxford, Buea.
52. Ousmane Barry Alpha, « Les outils théoriques en analyse de discours », <http://www.chaire-med.ca>
53. Parent Monique (1994), « Féminisation et maculinisation des titres de professions au Québec », *La Linguistique. Revue de la Société Internationale de Linguistique Fonctionnelle Journal of International Society for Functional Linguistics, Vol. 30, Colloque de Coimbra, 1993*, Paris, PUF.
54. Petnkeu Nzepa Zacharie (2003), « Espace francophone et politiques linguistiques : glottophagie ou diversité culturelle ? », *Présence francophone, N° 60, Littératures francophones : un corp(u)s étranger ?* Department of Modern Languages and Literatures, College of the Holy Cross, Worcester.
55. Rangira Gallimore Béatrice (1994), « De l'aliénation à la réappropriation chez les romancières de l'Afrique noire francophone » *Notre librairie, Nouvelles Écritures féminines, N° 117, avril -juillet*, Paris, CLEF.
56. Siakeu Gabriel, « Les enfants en déperdition scolaire au Cameroun », <http://www.eip-cifedhop.org/eipafrique/cameroun/deperdition.html>
57. Siyam Siwé Sylvie (Présidente PROTEGE QV) (1997), « L'éducation de la fille et de la femme leader de demain », *Femmes camerounaises: Adulation et marginalisation*, Yaoundé, Editions Saagraph et Friedrich-Ebert-Stiftung.

58. Souley Onohino (1999), « curiosités locales » *La Nouvelle expression N° 487 du 3 mars 1999*
59. Souley Onohino (1999), « Joseph Ngoué : Triste fin pour un enseignant », *La Nouvelle expression N° 487 du 3 mars 1999*
60. Spear C. Thomas (2003), « Variations sur la langue de Molière, l'enseignement du Français aux Etats-Unis », *Présence francophone, N° 60, Littératures francophones : un corp(u)s étranger ?* Department of Modern Languages and Literatures, College of the Holy Cross, Worcester.
61. Tadjio Véronique (2002), « Violence familiales dans les littératures francophones du sud », *Notre Librairie Revue des littératures du sud n° 148, juillet-septembre 2002. Penser la violence*, Paris CLEF.
62. Tadjio Véronique, « Transmettre l'empreinte de nos cultures », *Notre librairie, guide pratique de l'illustrateur, N° hors série, janvier –mars 2003*, Paris, CLEF, 2003
63. Tcheuyap Alexie (2005), "African Cinema and Representations of (Homo)Sexuality", *Body, Sexuality and Gender*, Edited by Flora Veit-Wild & Dirk Naguschewski, Amsterdam-New York, *Matatu Numbers 29-30*.
64. Tcheuyap Alexie (2003), « De l'aliénation à la libération », *Présence francophone Revue internationale de langue et de littérature N° 60. Littératures francophones: un corp(u)s étranger ?* Department of Modern Languages and Literatures, College of the Holy Cross, Worcester.
65. Tcheuyap Alexie (2002), « Des mots aux images. Littérature et cinéma en Afrique francophone », *Notre Librairie N° 149*, octobre – décembre 2002, Paris CLEF.
66. Tcheuyap Alexie (2001), « Hégémonie, féminin et paradoxes de la représentation », *Présence francophone Revue internationale de langue et de littérature N° 57. Littérature et cinéma en Afrique francophone*, Department of Modern Languages and Literatures, College of the Holy Cross, Worcester.
67. Tedga Jean- Paul (1992), « Où faire de bonnes études en Afrique? », *Jeune Afrique Economie n° 157*, Paris, GIDEPPE SA.
68. Vincent Monteil (1961), « Préface » *L'Aventure ambiguë*, Paris, Julliard.
69. Zang Guelé Rose (Ancien ministre et ancien député au Cameroun) (1997), « La marginalisation de la femme dans les institutions », *Femmes camerounaises: Adulation et marginalisation*, Yaoundé, Editions Saagraph et Friedrich-Ebert-Stiftung.

II- OUVRAGES

70. Abbadie Madeleine (1973), *L'Enfant de 4 à 5 ans à l'école maternelle (Sous la direction de), Pédagogie de la section des moyens, Cahiers de pédagogie moderne N° 59*, Librairie Armand Colin, col. « Bourrelier », Paris.
71. Abbadie-Clerc Christiane et alii. (1977), *Les Livres pour les enfants (2^e édition revue et corrigée)*, Paris, les Editions Ouvrières, coll. « Enfance heureuse ».
72. Abric Jean- Claude (1994), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF.
73. Amossy Ruth (1991), *Les Idées reçues, sémiologie du stéréotype*, Paris, Nathan.
74. ARNDT Susan (2002), *The dynamics of African Feminism. Defining and Classifying African Feminist Literatures*, Trenton, Africa World Press.
75. Arrivé Michel, Françoise Gadet et Galmiche Michel (1986), *La Grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française*, Paris, Flammarion.
76. Arrivé Michel (1986), *Linguistique et psychanalyse : Freud, Saussure, Hjelmslev, Lacan et les autres*, (préf. de Jean-Claude Coquet), Paris, Méridiens-Klincksieck.
77. Asonganyi Atayo Joseph, *Cameroon Educational System*, Ecomaug Printing and Publishing Company, Buea, SD
78. Aumont J. (1990), *L'image*, Paris, Nathan
79. Authier-Revuz Jacqueline (1995), *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non coïncidences du livre, Tome I*, Paris, Larousse.
80. Bagot D. J.(1999), *Information, sensation et perception*, Paris, A. Colin
81. Bakhtine Mikhaïl (1977), *Esthétique et théorie du roman*, Gallimard.
82. Bala Mbarga Henri et Mbom Clément (1981), *Précis d'éducation civique au Cameroun, collection « J'aime mon pays le Cameroun »*, Nouvelle Edition revue et corrigée, Yaoundé, CEPER.
83. Balandier Georges (sous la direction de) (1987), *Cahiers internationaux de sociologie, Vol. LXXXII*, Paris, PUF.
84. Bellat Duru et Van Zanten (1992), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
85. Benveniste Emile (1966), *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard.

86. Bill Ashcroft, Gareth Griffiths, Helen Tiffin (1989), *The Empire Writes Back. Theory and Practice in Post-Colonial Literatures*, London/New York: Routledge.
87. Bisilliat Jeanne (Sous la direction de) (1996), *Femmes du Sud, chef de famille*, Kathala, Paris.
88. Bisilliat Jeanne et Fieloux Michèle (1983), *Femmes du Tiers-monde*, Paris, Le Sycomore, Coll. « Actuels ».
89. Biya Paul (1987), *Pour le libéralisme communautaire*, Paris/ Lausanne, Fabre/ABC.
90. Blanquart Louissette (1974), *Femmes : l'âge politique*, Paris, Editions Sociales.
91. Bracops Martine et alii. (2005), Introduction à la pragmatique. Les théories fondatrices : actes de langages, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée, Bruxelles : De Boeck, DL.
92. Bonnewitz Patrick (1997), *Premières leçons sur la sociologie de Pierre Bourdieu*, Paris, PUF.
93. Bourdieu Pierre (sous la direction de) (1993), *La Misère du monde*, Paris, Seuil.
94. Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude (1985), *La Reproduction*, Paris, Editions de Minuit.
95. Bourdieu Pierre (2000), *La Domination masculine*, Paris, Seuil, coll. « liber ».
96. Bourdieu Pierre (1987), *Choses dites*, Paris, Edition de minuit.
97. Bourdieu Pierre (1994), *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil.
98. Cabinet Civil de la Présidence de la République (ouvrage publié par) (1992), *Cameroun 1982-1992. Des faits et des chiffres. Le bilan de la décennie Biya*, Yaoundé, Editions Saint-Paul.
99. Cahiers Internationaux de Sociologie (1987), *Nouvelles images, nouveau réel, Vol. LXXXII, 1987, Numéro spécial*, Paris, PUF.
100. Calvet Louis-Jean (1974), *Linguistique et colonialisme Petit traité de glottophagie*, Paris, Editions Payot.
101. Calvet Louis-Jean (1977), *Marxisme et linguistique*, Paris, Payot.
102. Cameron Deborah, *The Feminist Critic of Language* Routledge, London, 1990
103. Cervoni Jean (1987), *L'Enonciation*, Paris, PUF.
104. Charaudeau Patrick et Maingueneau Dominique (Sous la direction de) (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, seuil.

105. Charaudeau Patrick (1983), *Langage et discours. Eléments de sémiolinguistique (Théorie et pratique)*, Paris, Hachette université.
106. Cléro Claude (1974), *Les Activités plastiques pour l'École et les loisirs*, Paris, A. Colin.
107. Collectif (1990), *Changer le Cameroun. Pourquoi pas ? Livre blanc par un groupe d'intellectuels*, Yaoundé, C3.
108. Cuq Jean-Pierre (Sous la direction de) (2003), *Le Dictionnaire de didactique de français*, Paris, CLE International.
109. Dardigua A. M. (1980), *Châteaux d'Eros ou les infortunes du sexe des femmes*, Paris, Maspéro.
110. De Beauvoir Simone (1949), *Le Deuxième sexe*, Paris Gallimard.
111. De Salins Geneviève-Dominique (1988), *Une approche ethnographique de la communication. Rencontres en milieu parisiens*, LAL, CREDIF/Hatier.
112. Dieu Michel et Renaud Patrick (sous la direction de) (1983): *Atlas linguistique du Cameroun*, Yaoundé, ACCT/ CERDOTOLA/ DGRST.
113. Dubois Jean et alii (1973), *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse.
114. Ducrot Oswald et Tzvetan Todorov (1972), *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Editions du Seuil.
115. Dumont Pierre et Maurer Bruno (1995), *Sociolinguistique du français en Afrique francophone. Gestion d'un héritage, devenir d'une science*, Paris, EDICEF/AUF.
116. Durkheim Emile (1991), *Les Formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, Le livre de poche.
117. Eco Umberto (1985), *Lector in fabula*, Paris, Grasset.
118. Endeley Joyce et alii. (2004), *New Gender Studies from Cameroon and the Caribbean, Edited by Joyce Endeley, Shirley Ardener Richard Goodridge and Nalova Lyonga (Préface de Shirley Ardener)*, Published by the Department of Women and Gender Studies and Distributed by African Books Collective, Oxford, Buea.
119. Etienne Jean, Bloess, Noreck Jean-Pierre et Roux Jean-Pierre (2004), *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Hatier.
120. Felmann Shoshana (,1978), *La Folie et la chose littéraire*, Paris, Seuil.
121. Foucault Michel (1975), *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.
122. Foulquié Paul (1971), *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paris, Quadriga/PUF.
123. Francastel P. (1965), *La réalité figurative*, Paris, Denoël-Gonthier.
124. Gadjigo Samba (1990), *Ecole blanche, Afrique noire*, Paris, L'Harmattan.

125. Giacobbi Michèle et Roux Jean-Pierre, *Initiation à la sociologie*, Paris, Hatier,
126. Grawitz Madeleine (1990), *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 1990.
127. Gschiwind-Holtzer Gisèle (1981), *Analyse sociolinguistique de la communication et de la didactique. Application à un cours de langue : De Vive Voix*, LAL, CREDIF/Hatier.
128. Guespin Louis et alii. (1971) « Le discours politique », *Langages* n°23.
129. Gwan Fogba Mathew (IPN de IC), Beyaga Kiki, Noupewou Samuel, Tchepannou Alice (PLEG) (1988), *Education civique, mécanisme et systèmes économiques du Cameroun et du monde*, Yaoundé, Groupe des Arts.
130. Habib Ali (2004), *Analyse du discours pédagogique en classe de F.L.E. : Repères linguistiques et discursifs dans l'interactivité langagière orale « Enseignant/Apprenant(s) »*, Besançon.
131. Homi K. Bhabha (1994), *The Location of Culture*, Routledge.
132. Hugon Philippe et Gaud, Michel (sous la direction de) (1994), *Crise de l'éducation en Afrique, Afrique Contemporaine n° 172 (numéro spécial)*, Paris.
133. Jacquard Rolland (1979), *La Folie*, Parsi, PUF, « Que sais-je ? ».
134. Jodelet Denise (Sous la direction de) (1999), *Les Représentations sociales*, Paris PUF
135. Joly Martine (1994), *Introduction à l'analyse de l'image*, Paris, Nathan.
136. Joly Martine (1994), *L'image et les signes*, Paris Nathan.
137. Kesteloot Lilyan (1982), *Comprendre Cahier d'un retour du pays natal*, Issy les Moulineaux, Les Classiques africains.
138. Kom Ambroise (1996), *Education et démocratie en Afrique. Le temps des illusions*. Paris/Yaoundé, l'Harmattan/ CRAC, coll. « Etudes Africaines ».
139. Kom Ambroise (1999), *La Malédiction francophone. Défis culturels et condition postcoloniale*, Münster/ Hamburg/ London/ Yaoundé, Lit. Verlag./ Clé.
140. Kotei S.I.A. (1982), *Le Livre aujourd'hui en Afrique*, Paris, Les Presses de l'UNESCO.
141. Lakoff Robin (1975), *Language and Women's Place*, New York, Harper and Row.
142. Lénine (1919), « La grande initiative », *Oeuvres*, Paris, tome XXIX.
143. Maingueneau Dominique (2001), *Nouvelles tendances en analyse du discours*, Paris, Hachette, 1987Nathan/HER.
144. Maingueneau Dominique (2001), *PRAGMATIQUE POUR LE TEXTE LITTÉRAIRE*, Paris, Nathan

145. Mareuil A. (1978), *L'Enseignement du français à l'ère des médias*, Paris, PUF.
146. Maruani Margaret et Nicole C. (1989), *Au labour des dames, Métiers masculins, emplois féminins*, Paris, Syros/Alternatives.
147. Mbom Clément (1979), *Le Théâtre d'Aimé Césaire*, Paris, Fernand Nathan.
148. Mendras Henri (1975), *Éléments de sociologie*, Paris, Armand Colin.
149. Miller Casey and Kate Swift (1977), *Words and Women*, New York, Anchor press.
150. Moeschler Jacques & Reboul Anne (1999), *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Paris, Ed. du Seuil.
151. Moscovici Serge (1961), *La Psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.
152. Mouralis Bernard (1984), *Littérature et développement*, Paris, Karthala/ACCT.
153. Ngoh Victor Julius (1996), *History of Cameroon Since 1800*, Limbé, Pressbook.
154. Panoff Michel et Perrin Michel (1973), *Dictionnaire de l'ethnologie*, Paris, Petite Bibliothèque Payot.
155. Piaget Jean (1969), *Psychologie et Pédagogie*, Paris, Gonthier-Denoël.
156. Porcher Louis (1976), *Introduction à la sémiotique des images. Sur quelques exemples d'images publicitaires*, Paris, CREDIF.
157. Robert Paul (1986), *Le Dictionnaire Le Petit Robert*, Les Dictionnaires Le Robert, Paris.
158. Said Edward W. (1980), *L'Orientalisme, l'Orient créé par l'Occident (traduction de l'américain par Catherine Malamoud et préface de Tzvetan Todorov)*, Paris, Seuil.
159. Secrétariat Permanent à l'Enseignement Catholique (1993), *L'Enseignement catholique au Cameroun 1890-1990/ Catholic Education in Cameroon 1890-1990, une Publication du centenaire*, Rome.
160. Szasz Thomas (1976), *Idéologie et Folie*, Paris, PUF.
161. Tabet Paola (1998), *La construction sociale de l'inégalité des sexes. Des outils et des corps. Paris, L'Harmattan.*
162. Tah Protus (1993), *Mastering English Literature*, Vanguard Publishers, Bamenda.
163. Tah Protus (2002), *Mastering Literature, O/L. GCE Literature*, Ripple Publishers, London, Hong Kong, New York.

164. Un groupe d'intellectuels (1990), *Changer le Cameroun. Pourquoi pas? Livre blanc*, Yaoundé, C3.
165. Wellek et Warren (1973), *La Théorie littéraire*, (traduction française), Paris, Gallimard.
- 166.
167. Yaguello Marina (1992), *Les Mots et les femmes*, Paris, Payot.

B- RAPPORTS ET TEXTES OFFICIELS

III- RAPPORTS

168. Ambassade de France au Cameroun (2003), *Equinoxe 2003. La coopération France- Cameroun, 2003*, Yaoundé Ambassade de France.
169. Banque Mondiale (1991), « Objectifs de l'EPT découlant de la déclaration de politique Générale adoptée en janvier 1991 », « Avant propos », [http : //wwwz.unesco.org/wef/countryreports/cameroon/rapport%20_3.html](http://wwwz.unesco.org/wef/countryreports/cameroon/rapport%20_3.html)
170. Biyong Pauline, « Femmes en politique au Cameroun », *Situation de la femme camerounaise depuis l'indépendance*, <http://www.gcnet/cm/cite/situation-femme/femmepolitique.htm>
171. Commission nationale de la population (1993), *Déclaration de la politique nationale de population*, Ministère du Plan et l'Aménagement du Territoire, Yaoundé.
172. Committee on the Elimination of Discrimination Against Women, 23e session, Juin2000, www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/cedaw23/Cameroon%20as%20adopted.html, 2005.
173. Department of Statistics and National Account (2002), *Living Conditions and Poverty Profile in Cameroon in 2001. Main Report on the Second Cameroon Household Survey*, Department of Statistics and National Account.
174. Direction de la Planification (1993), *Déclaration de la Politique Nationale de Population, Commissions Nationale de La population, Ministère du Plan et de l'Administration du Territoire*, Direction de la Planification, Unité de la Planification de la Population, Yaoundé Cameroun
175. FNUAP/Cameroun (1987), *DEMO 87, 7 millions et demi en 1979, 10 millions et demi en 1987*, Yaoundé, FNUAP/Cameroun.

176. FNUAP/Cameroun (1992), *Demo 87. Deuxième recensement de la population et de l'habitat au Cameroun. Volume II. Tome 2. Adamaoua*. Yaoundé, FNUAP/Cameroun.
177. FNUAP/Cameroun (1992), *Demo 87. Deuxième recensement de la population et de l'habitat au Cameroun. Volume II. Résultats bruts. Tome 5. Extrême-Nord*, Yaoundé, FNUAP/Cameroun.
178. FNUAP/Cameroun (1992), *Demo 87. Deuxième recensement de la population et de l'habitat au Cameroun. Volume II. Résultats bruts. Tome 8. Nord-Ouest* Yaoundé, FNUAP/Cameroun.
179. FNUAP/Cameroun (1992), *Demo 87. Deuxième recensement de la population et de l'habitat au Cameroun. Volume III. Analyses préliminaires. Tome 9. Synthèse* Yaoundé, FNUAP/Cameroun.
180. FNUAP/Cameroun (1992), *Demo 87. Deuxième recensement de la population et de l'habitat au Cameroun. Volume II. Résultats bruts. Tome 1. République du Cameroun*, Yaoundé, FNUAP/Cameroun.
181. FNUAP/Cameroun (1992), *Demo 87. Deuxième recensement de la population et de l'habitat au Cameroun. Volume II. Résultats bruts. Tome 3. Centre*, Yaoundé, FNUAP/Cameroun.
182. FNUAP/Cameroun (1992), *Demo 87. Deuxième recensement de la population et de l'habitat au Cameroun. Volume II. Résultats bruts. Tome 4. Est* Yaoundé, FNUAP/Cameroun.
183. FNUAP/Cameroun (1992), *Demo 87. Deuxième recensement de la population et de l'habitat au Cameroun. Volume II. Résultats bruts. Tome 6. Littoral* Yaoundé, FNUAP/Cameroun.
184. FNUAP/Cameroun (1992), *Demo 87. Deuxième recensement de la population et de l'habitat au Cameroun. Volume II. Résultats bruts. Tome 7. Nord*, Yaoundé, FNUAP/Cameroun.
185. FNUAP/Cameroun (1992), *Demo 87. Deuxième recensement de la population et de l'habitat au Cameroun. Volume II. Résultats bruts. Tome 9. Ouest*, Yaoundé, FNUAP/Cameroun.
186. FNUAP/Cameroun(1992), *Demo 87. Deuxième recensement de la population et de l'habitat au Cameroun. Volume II. Résultats bruts. Tome 10. Sud* Yaoundé, FNUAP/Cameroun.
187. FNUAP/Cameroun (1992), *Demo 87. Deuxième recensement de la population et de l'habitat au Cameroun. Volume II. Résultats bruts. Tome 11. Sud-Ouest*, Yaoundé, FNUAP/Cameroun.

188. FNUAP/Cameroun (1992), *Demo 87. Deuxième recensement de la population et de l'habitat au Cameroun. Volume II. Résultats bruts. Tome 12 Villes de Douala et Yaoundé*, Yaoundé, FNUAP/Cameroun.
189. FNUAP/Cameroun (1992), *Demo 87. Deuxième recensement de la population et de l'habitat au Cameroun. Volume III. Analyses préliminaires. Tome 1. Evaluation des données* Yaoundé, FNUAP/Cameroun.
190. FNUAP/Cameroun (1992), *Demo 87. Deuxième recensement de la population et de l'habitat au Cameroun. Volume III. Analyses préliminaires. Tome 3. Répartition par sexe et par âge de la population*, Yaoundé, FNUAP/Cameroun.
191. Institut National de la Statistique (2002), *Deuxième enquête camerounaise auprès des ménages. Pauvreté et éducation au Cameroun en 2001*, Yaoundé, Institut National de la Statistique.
192. Institut National de la Statistique (2002), *Deuxième enquête camerounaise auprès des ménages. Pauvreté et marché du travail au Cameroun en 2001*, Yaoundé, Institut National de la Statistique.
193. Institut National de la Statistique (2003), *Deuxième enquête camerounaise auprès des ménages. Pauvreté et genre au Cameroun en 2001*, Yaoundé, Institut National de la Statistique.
194. Institut National de la Statistique (2002), *Pauvreté en genre au Cameroun, Deuxième enquête camerounaise auprès des ménages. Pauvreté et marché du travail au Cameroun en 2001*, Yaoundé, Institut National de la Statistique.
195. Institut National de la Statistique (2002), *Pauvreté et éducation. Deuxième enquête camerounaise auprès des ménages*, Yaoundé, Institut National de la Statistique.
196. Institut National de la Statistique (2002), *Pauvreté et marché du travail au Cameroun en 2001*, Yaoundé, Institut National de la Statistique.
197. Ministère de l'Éducation Nationale (1986), *Rapport Général des Etats généraux de l'Éducation, 86*, Ministère de l'Éducation Nationale.
198. Ministère de l'Éducation Nationale (1994), programmes : Enseignement secondaire général, Ministère de l'Éducation Nationale.
199. Ministère du Plan et de l'Aménagement du Territoire (1986), *Ve Plan quinquennal de Développement Economique, Social et Culturel, 1986-1991*, Ministère du Plan et de l'Aménagement du Territoire, Yaoundé, Presses de l'Imprimerie nationale.
200. Ministère du Plan et l'Aménagement du Territoire (1986), *VIe plan quinquennal de développement économique, social et culturel (1986-1991)*,

Ministère du Plan et l'Aménagement du Territoire, Yaoundé, Presses de l'Imprimerie Nationale.

201. « Objectifs de l'EPT découlant de la déclaration de politique Générale adoptée en janvier 1991 », « Avant propos », [http : //wwwz.unesco.org/wef/countryreports/cameroon/rapport%20_3.html](http://wwwz.unesco.org/wef/countryreports/cameroon/rapport%20_3.html)

202.

203. OIT, « Les femmes entre la marginalisation et la volonté d'auto-promotion », p. 1, Promotion des questions de genre. Cameroun, <http://www.ilo.org/public/french/employment/gens/frenexec.htm>

204. OIT, *Promoteur des questions de genre*, <http://www.ilo.org/public/french/employment/gens/frenexec.htm>

205. Siakeu Gabriel, « Les enfants en déperdition scolaire au Cameroun », <http://www.eip-cifedhop.org/eipafrique/cameroon/deperdition.html>

206. The World Bank (2002), *The Little Data Book*, Washington, The World Bank.

207. UNESCO, *Rapport Bilan de la Décennie de l'Education Pour Tous*, http://www2.unesco.org/wef/countryreports/cameroon/rapport%20_3.html

IV- TEXTES A CARACTÈRE OFFICIEL

208. Ministère de l'Education nationale (1997), *Programme de Français (French) en classes anglophones des établissements d'enseignement secondaire général*, Yaoundé, Ministère de l'Education Nationale.

209. Ministère de l'Education nationale (1984), *Programmes de l'Enseignement Secondaire Général, Edition 1983-1984*, Yaoundé, CEPER.

210. Ministère de l'Education nationale (1994), *Programmes de Langue Française et Littérature au Second Cycle. Enseignement Général et Technique*, Edition Juillet 1994, Yaoundé, Ministère de l'Education Nationale.

211. Ministère de l'Education nationale (Edition juin 1994), *Programmes, langue et Littérature au second cycle de l'enseignement général et technique*.

212. Ministère de l'Education nationale (1998), *Textes de référence pour le professeur de français au second cycle des lycées*, Yaoundé, Ministère de l'Education nationale/Coopération française, Tome I.

213. Ministère de l'Education nationale (1998), *Textes de référence pour le professeur de français au second cycle des lycées*, Yaoundé, Ministère de l'Education nationale/Coopération française, Tome II.

Annexes

Loi d'orientation de l'éducation au Cameroun

L'ENSEIGNEMENT MATERNEL, PRIMAIRE ET SECONDAIRE

Au Cameroun, l'enseignement de niveau maternel, primaire et secondaire (général et technique) est placé sous l'autorité du Ministère de l'Education Nationale qui est chargé de son organisation et de son administration.

La particularité du système éducatif camerounais réside dans son bilinguisme. En effet, il est possible, au Cameroun, d'étudier en français, en anglais ou dans des écoles bilingues et d'obtenir des diplômes équivalents.

Une nouvelle loi d'orientation de l'éducation au Cameroun a été votée par l'Assemblée Nationale et promulguée par le Président de la République le 14 avril 1998. Pour l'instant, le système éducatif en vigueur demeure et continue de fonctionner jusqu'à l'intervention des textes d'application dont nous vous tiendrons informés

LOI n°98/004 DU 14 AVRIL 1998 D'ORIENTATION DE L'EDUCATION AU CAMEROUN

TITRE I - DES DISPOSITIONS GENERALES

Article premier : (1) La présente loi fixe le cadre juridique général de l'éducation au Cameroun.

(2) Elle s'applique aux enseignements maternel, primaire, secondaire général et technique, ainsi qu'à l'enseignement normal.

Article 2 : (1) L'éducation est une grande priorité nationale.

(2) Elle est assurée par l'Etat.

(3) Des partenaires privés concourent à l'offre d'éducation.

Article 3 : L'Etat consacre le bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement comme facteur d'unité et d'intégration nationales.

Article 4 : L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux.

Article 5 : Au titre de la mission générale définie à l'article 4 ci-dessus, l'éducation a pour objectifs :

1. la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun;
2. la formation aux grandes valeurs éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline;
3. l'éducation à la vie familiale;
4. la promotion des langues nationales;
5. l'initiation à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de

l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes formes de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et à la promotion de l'intégration régionale et sous-régionale;

6. la culture de l'amour de l'effort et du travail bien fait, de la quête de l'excellence et de l'esprit de partenariat;
7. le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise;
8. la formation physique, sportive, artistique et culturelle de l'enfant;
9. la promotion de l'hygiène et de l'éducation à la santé.

Article 6 : L'Etat assure à l'enfant le droit à l'éducation.

Article 7 : L'Etat garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politique, philosophique et religieuse, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique.

Article 8 : L'enseignement est apolitique.

Article 9 : L'enseignement primaire est obligatoire.

Article 10 : L'école publique est laïque. Sa neutralité et son indépendance vis-à-vis de toutes les religions sont garanties.

TITRE II - DE L'ELABORATION, DE LA MISE EN OEUVRE DE LA POLITIQUE ET DU FINANCEMENT DE L'EDUCATION

Article 11 : (1) L'Etat assure l'élaboration et la mise en oeuvre de la politique de l'éducation à laquelle concourent les collectivités territoriales décentralisées, les familles ainsi que les institutions publiques et privées. A cette fin, il :

- arrête les objectifs et les orientations générales des programmes nationaux d'enseignement et de formation, en liaison avec tous les secteurs de la vie nationale en vue de la professionnalisation de l'enseignement;
- veille à l'adaptation permanente du système éducatif aux réalités économiques et socio-culturelles nationales ainsi qu'à l'environnement international, particulièrement en ce qui concerne la promotion des enseignements scientifiques et technologiques, du bilinguisme et l'enseignement des langues nationales;
- fixe les conditions de création, d'ouverture et de fonctionnement des établissements publics et privés et en assure le contrôle;
- définit les normes de construction et d'équipement des établissements de l'enseignement public et privé et en assure le contrôle;
- élabore et met à jour la carte scolaire.

(2) Il est assisté dans ces missions par un organe consultatif, le Conseil National de l'Education, dont l'organisation, les attributions et les modalités de fonctionnement sont fixées par décret du Président de la République.

Article 12 : Le financement de l'éducation est assuré par : les dotations budgétaires de l'Etat, les allocations budgétaires des collectivités territoriales décentralisées, les

contributions des partenaires de l'éducation, les dons et legs, toute autre contribution prévue par la loi.

Article 13 : La responsabilité des collectivités territoriales décentralisées dans la mise en oeuvre de la politique de l'éducation et le financement de celle-ci fait l'objet d'une loi particulière.

TITRE III - DE L'ORGANISATION, DE L'EVALUATION DU SYSTEME EDUCATIF ET DE LA RECHERCHE EN EDUCATION

Chapitre I : De l'organisation du système éducatif

Article 14 : L'organisation et le contrôle de l'enseignement à tous les degrés sont des devoirs impérieux de l'Etat.

Article 15 : (1) Le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme.

(2) Les sous-systèmes éducatifs susévoqués coexistent en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et les certifications.

Article 16 : (1) Le sous-système anglophone est organisé en cycles et filières ainsi qu'il suit : l'enseignement maternel d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement primaire d'une durée de six (6) ans; l'enseignement secondaire d'une durée de sept (7) ans; l'enseignement post-primaire d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement normal d'une durée de deux (2) à trois (3) ans.

(2) L'enseignement secondaire comprend : un premier cycle de cinq (5) ans ayant un sous-cycle d'observation en tronc commun de deux (2) ans et un sous-cycle d'orientation de trois (3) ans d'enseignement général et technique; un second cycle de deux (2) ans d'enseignement général ou d'enseignement technique.

(3) En plus de l'enseignement général, une formation pratique est offerte aux élèves dans les collèges et lycées professionnels, selon leur orientation.

Article 17 : (1) Le sous-système francophone est organisé en cycles et filières ainsi qu'il suit : l'enseignement maternel d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement primaire d'une durée de six (6) ans; l'enseignement secondaire d'une durée de sept (7) ans; l'enseignement post-primaire d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement normal d'une durée de deux (2) à trois (3) ans.

(2) L'enseignement secondaire comprend : un premier cycle de cinq (5) ans ayant un sous-cycle d'observation en tronc commun de deux (2) ans et un sous-cycle d'orientation de trois (3) ans d'enseignement général ou d'enseignement technique.

(3) En plus de l'enseignement général, une formation pratique est offerte aux élèves dans les collèges et lycées professionnels, selon leur orientation.

Article 18 : (1) Les diplômes sont délivrés dans chaque sous-système ainsi qu'il suit : à la fin du cycle d'enseignement primaire; à la fin du premier cycle d'enseignement secondaire; à la fin du second cycle d'enseignement secondaire; à la fin de la formation post-primaire; à la fin de la formation d'enseignement normal.

- (2) Le passage au second cycle d'enseignement secondaire est conditionné par l'obtention du diplôme de fin de premier cycle.
- (3) Un décret du Président de la République détermine les certifications du système éducatif.

Article 19 : Les enseignements en cycles et filières, ainsi que les modalités de choix et de changement desdites filières sont fixés par voie réglementaire.

Article 20 : (1) Les milieux professionnels sont, en tant que de besoin, associés à l'élaboration et à la mise en oeuvre de la politique de formation par alternance, des contenus et moyens de la formation ainsi qu'à l'évaluation et à la validation des résultats de cette formation.

(2) Un décret du Président de la République fixe, en tant que de besoin, l'organisation et le fonctionnement du système de formation par alternance.

Article 21 : Les objectifs et les orientations générales des programmes nationaux d'enseignement et de formation ainsi que le calendrier scolaire national sont fixés par voie réglementaire.

Article 22 : (1) L'année scolaire comporte au moins trente-six semaines de cours effectifs.

(2) Le rythme d'enseignement comprend des périodes d'études et des périodes de vacances.

Article 23 : (1) L'enseignement est dispensé dans les établissements scolaires ci-après : les écoles maternelles; les écoles primaires; les collèges et les lycées d'enseignement général; les collèges et les lycées d'enseignement technique ou professionnel; les écoles post-primaires; les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général et technique.

(2) Il peut également être assuré par un système d'enseignement à distance.

Article 24 : (1) Les établissements privés d'enseignement concourent aux missions de l'éducation.

(2) Ils peuvent être libres ou sous contrat.

(3) Le régime de l'enseignement privé est fixé par une loi particulière.

Article 25 : L'enseignement dans les établissements scolaires prend en compte l'évolution des sciences et des technologies et, dans ses contenus et ses méthodes, est adapté aux évolutions économiques, scientifiques, technologiques, sociales et culturelles du pays et de l'environnement international.

Article 26 : Toute implantation d'un établissement public et privé sur le territoire national doit se faire conformément à des orientations et aux critères définis par voie réglementaire.

Article 27 : (1) L'enceinte d'un établissement d'enseignement est inviolable.
(2) Les chefs d'établissement scolaire sont responsables du maintien de l'ordre dans leur établissement.
(3) L'intervention des forces de l'ordre ne peut y avoir lieu que sur réquisition expresse du chef d'établissement.
(4) En cas de défaillance dans l'accomplissement de leur mission de maintien de l'ordre, les chefs d'établissement sont suppléés de plein droit par les autorités hiérarchiques ou de tutelle.

Article 28 : (1) Toute implantation de salles de jeux, de débits de boissons, de salles de cinéma, de commerce de tabac et toutes autres nuisances est interdite dans l'enceinte ou la périphérie des établissements scolaires.
(2) Toutefois, la vente des boissons hygiéniques peut être autorisée au sein des établissements scolaires.

Article 29 : Les activités d'orientation et de psychologie scolaire s'effectuent au cours de la scolarité de l'enfant à tous les niveaux d'enseignement.

Chapitre II : De l'évaluation du système éducatif et de la recherche en éducation

Article 30 : L'Etat procède à l'évaluation régulière du système éducatif/

Article 31 : (1) L'Etat encourage et soutient les activités de recherche en éducation.
(2) Les activités de recherche en éducation sont conduites par les organes dont la création, l'organisation et le fonctionnement sont fixés par voie réglementaire.

TITRE IV - DE LA COMMUNAUTE EDUCATIVE

Chapitre I : De la notion de communauté éducative

Article 32 : (1) La communauté éducative est l'ensemble des personnes physiques et morales qui encourent au fonctionnement, au développement et au rayonnement d'un établissement scolaire.
(2) En sont membres : les dirigeants, les personnels administratifs et d'appui, les enseignants, les parents d'élèves, les élèves, les milieux socio-professionnels, les collectivités territoriales décentralisées.

Article 33 : Les membres de la communauté éducative sont associés, par l'intermédiaire de leurs représentants, aux instances de concertation et de gestion institués au niveau des établissements d'enseignement, ainsi qu'à chaque échelon de concertation des collectivités territoriales décentralisées ou des structures nationales de l'éducation.

Chapitre II : Des élèves

Article 34 : L'élève a droit aux enseignements prescrits par les programmes. Ce droit s'exerce dans le strict respect de la liberté d'expression, de pensée, de conscience et d'information de l'élève.

Article 35 : L'intégrité physique et morale des élèves est garantie dans le système éducatif. Sont de ce fait proscrits : les sévices corporels et toutes autres formes de violence, les discriminations de toute nature, la vente, la distribution et la consommation des boissons alcooliques, du tabac et de la drogue.

Article 36 : (1) Les obligations des élèves consistent en l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études.
(2) Elles incluent le respect des textes en vigueur, y compris le règlement intérieur de l'établissement scolaire fréquenté.

Chapitre III : Des enseignants

Article 37 : (1) L'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation. A ce titre, il a droit, dans la limite des moyens disponibles, à des conditions de vie convenables, ainsi qu'à une formation initiale et continue appropriée.
(2) L'Etat assure la protection de l'enseignant et garantit sa dignité dans l'exercice de ses fonctions.
(3) Un décret du Président de la République fixe le statut particulier (du personnel) des corps de l'éducation.

Article 38 : L'enseignant jouit, dans le cadre des franchises académiques et dans l'exercice de ses fonctions, d'une entière liberté de pensée et d'expression, dans le strict respect de la liberté de conscience et d'opinion des élèves.

Article 39 : (1) L'enseignant est soumis à l'obligation d'enseignement, d'éducation, d'encadrement pédagogique, de promotion scientifique, d'évaluation et de rectitude morale.
(2) Il est, en outre, soumis au respect des textes en vigueur, notamment le règlement intérieur de l'établissement où il exerce les fonctions d'enseignant.

TITRE V - DES DISPOSITIONS TRANSITOIRES ET FINALES

Article 40 : Le système éducatif régi par la présente loi sera progressivement mis en place par des textes d'application.

Article 41 : Le système éducatif en vigueur demeure et continue de fonctionner jusqu'à l'intervention des textes d'application prévus à l'article 40 ci-dessus.

Article 42 : La présente loi sera enregistrée, publiée suivant la procédure d'urgence, puis insérée au journal officiel en français et en anglais.

<ul style="list-style-type: none"> • Tales from the grassland or Tortoise and the jungle folk • When Rain and Clouds Gather • African Poetry for Schools or • A New Poetry Course Book 1 (Revised edition) • <u>Eneta VS Ehimio</u> 	<ul style="list-style-type: none"> A. Ngoh A.F. Tawang Bessie Head Noel Machin P. Mbumwe Samba Anne Tanyi Tang 	<ul style="list-style-type: none"> Clé African Educational Press Heinemann ETL Longman African Educational Press Edition CLE
--	--	--

Prose Literature	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Novel: Pride and Prejudices</u> • <u>New Poetry Course Book 2 (revised Edition)</u> 	<ul style="list-style-type: none"> Jane Austine P. Mbumwe 	<ul style="list-style-type: none"> Heinemann African Educational Press
Poetry	<ul style="list-style-type: none"> • African Poetry for Schools or • A New Poetry Course Book 1 (Revised edition) 	<ul style="list-style-type: none"> Noel Machin P. Mbumwe Samba 	<ul style="list-style-type: none"> Longman African Educational Press
Drama	<ul style="list-style-type: none"> • Ewa and other Plays 	<ul style="list-style-type: none"> Anne Tanyi Tang 	<ul style="list-style-type: none"> Edition CLE

Novel 1	<ul style="list-style-type: none"> • Great Expectation 	<ul style="list-style-type: none"> Charles Dickens 	<ul style="list-style-type: none"> Heinemann
Poetry	<ul style="list-style-type: none"> • A New Poetry Course Book 3 (Revised edition) • Reflections from within 	<ul style="list-style-type: none"> P. Mbumwe Samba Bertrand forte 	<ul style="list-style-type: none"> African Educational Press Mambe Publishing Haytsville MD Usa
Drama	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Lake God</u> 	<ul style="list-style-type: none"> B; Butake 	<ul style="list-style-type: none"> Clé
Novel 2	<ul style="list-style-type: none"> • <u>The Whiteman of God</u> or • <u>The Golden Arrow</u> 	<ul style="list-style-type: none"> K Jumban Ngywa J. Neba 	<ul style="list-style-type: none"> Heineman Ltd The Book House Pub.

Drama	<ul style="list-style-type: none"> • Twelfth Night or What you will 	<ul style="list-style-type: none"> Shakespeare 	<ul style="list-style-type: none"> Heinemann
Prose	<ul style="list-style-type: none"> • Crown of Thorns 	<ul style="list-style-type: none"> Linus Asong 	<ul style="list-style-type: none"> Long Man
Poetry	<ul style="list-style-type: none"> • Jane Eyre • Sheldon Book of Verse 	<ul style="list-style-type: none"> Charlotte Bronte 	<ul style="list-style-type: none"> Heinemann Oxford

Drama	<ul style="list-style-type: none"> • Twelfth Night or What you will 	<ul style="list-style-type: none"> Shakespeare 	<ul style="list-style-type: none"> Heinemann
Prose	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Crown of Thorns</u> 	<ul style="list-style-type: none"> Linus Asong 	<ul style="list-style-type: none"> Long Man
Poetry	<ul style="list-style-type: none"> • Jane Eyre • Sheldon Book of Verse 	<ul style="list-style-type: none"> Charlotte Bronte 	<ul style="list-style-type: none"> Heinemann Oxford

BILINGUAL GRAMMAR SCHOOL BUEA

OFFICIAL TEXTBOOK LIST FOR 2005/2006 ACADEMIC YEAR
FORM FOUR

FORM	SUBJECT	DOMAIN	TEXTBOOK	AUTHOR	PUBLISHER	REMARKS
FORM FOUR	FRENCH	Textbook	<ul style="list-style-type: none"> • NO TEXT BOOK AVAILABLE • *Oxford Poche. Pour apprendre l'Anglais. Français-Anglais ; Anglais-Français or • Cambridge Klet Poche. Français-Anglais ; English-French 	WHITMARSH	Oxford University Press Cambridge University Press	
		* Dictionary				
	ENGLISH LANGUAGE	Lang. Textbook	<ul style="list-style-type: none"> • **Passport to English student's Book 4 	David Cobb	MACMILLAN	
		Grammar	<ul style="list-style-type: none"> • Advanced Grammar in Use or • Oxford Practice Grammar or • The Good Grammar Book 	Martin Hewing John Eastwood Michel SWAN & Catherine Walter	Oxford University Press OXFORD Macmillan Longman Cambridge University Press	
		Dictionary	<ul style="list-style-type: none"> • Basic Learner's Dictionary • Dictionary of Contemporary English or • Cambridge Learner's Dictionary 			
		Drama Prose Poetry	<ul style="list-style-type: none"> • Twelfth Night or What you will • Crown of Thorns • Jane Eyre • Sheldon Book of Verse 	Shakespeare Linus Asong Charlotte Bronte	Heinemann Long Man Heinemann Oxford	
	GEOGRAPHY	Textbooks	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentals of Human Geography • Essentials of Physical Geography • Geography to GC • New Secondary atlas 	E. Bunyui B Eny & B. Emmanuel T Bayliss	Sar-Link Com. Vision Ed. Publication Oxford Longman	
		Workbook	<ul style="list-style-type: none"> • Map reading and Analysis 	Bunyui Emmanuel	The Bookhouse Yaounde	
		* Dictionary	<ul style="list-style-type: none"> • A dictionary of Geography 	Susan Mayhew	Oxford	
	HISTORY	General Introduction to History	<ul style="list-style-type: none"> • A Junior History for Secondary Schools. Book 3 (Classes 3-5) Revised and enlarged edition or • Ordinary Level History for Cameroon Schools 	J. Tazifor & D. Kingah.	Cosmos Publishers Ltd	
		Cameroon History	<ul style="list-style-type: none"> • Cameroon History for Secondary Schools and Colleges. Volume 2. colonial and Pre-colonial periods. or • Introduction to History Cameroon Book 3. or • Cameroon History in the 19th and 20th Centuries. 	Mangula L. Tazanu V. G. Fanso	Macmillan Cameroon ANUCAM Cosmos Publishers Ltd	
		World History	<ul style="list-style-type: none"> • World History in the Twentieth Century. or • History of the Twentieth Century. or • Modern World History 	R.D. Cornwell Bryn O Callaghan	Longman Longman Cambridge	

Drama	<ul style="list-style-type: none"> I'll marry when I want School for Scandal King Lear Murder in the Cathedral The Beautiful ones are not yet born 	<p style="text-align: right;"><i>(Note)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Ngugi Sheridan Shakespeare T. S. Elliot Ayei Kwe 	<ul style="list-style-type: none"> Longman Longman Oxford Oxford Oxford 	
Prose	<ul style="list-style-type: none"> Mayor of Casterbridge Black Boy 	<ul style="list-style-type: none"> Thomas Hardy Richard Wright 		
Poetry	<ul style="list-style-type: none"> Tennyson - Selected Poems Poems of Black Africa 	<ul style="list-style-type: none"> Michel Millgate W. Soyinka 	<ul style="list-style-type: none"> Oxford Uni. Press Heinemann 	

Drama	<ul style="list-style-type: none"> I'll marry when I want School for Scandal King Lear Murder in the Cathedral The Beautiful ones are not yet born 	<ul style="list-style-type: none"> Ngugi Sheridan Shakespeare T. S. Elliot Ayei Kwe 	<ul style="list-style-type: none"> Longman Longman Oxford Oxford Oxford 	
Prose	<ul style="list-style-type: none"> Mayor of Casterbridge Black Boy 	<ul style="list-style-type: none"> Thomas Hardy Richard Wright 		
Poetry	<ul style="list-style-type: none"> Tennyson - Selected Poems Poems of Black Africa 	<ul style="list-style-type: none"> Michel Millgate W. Soyinka 	<ul style="list-style-type: none"> Oxford Uni. Press Heinemann 	

Corpus

A- CORPUS

I- TEXTES LITTÉRAIRES INTEGRAUX ET ANTHOLOGIES

1. Achebe Chinua, *Arrow of God*, Heinemann, London, African Writers Series 16
2. Apaloo Edoh et alii.(1991), *Français. Textes et activités*, 3^e, Paris, Larousse Afrique.
3. Apaloo Edoh et alii.(1991), *Français. Textes et activités*, 4^e, Paris, Larousse Afrique.
4. Apaloo Edoh et alii.(1991), *Français. Textes et activités*, 5^e, Paris, Larousse Afrique.
5. Apaloo Edoh et alii.(1991), *Français. Textes et activités*, 6^e, Paris, Larousse Afrique.
6. Asong Linus T.(1995), *The Crown of Thorns*, International Paperbacks.
7. Badian Kouyaté Seydou (1972), *Sous l'Orage* suivi de *La Mort de Chaka*, Paris Présence Africaine.
8. Balzac Honoré de(éd. 1989), *Eugénie Grandet*, Paris, Presses pocket.
9. Bebey Francis (1967), *Le Fils d'Agatha Moudio*, Yaoundé, Editions CLE.
10. Bikoï Félix Nicodème et Falq Jacqueline (1988), *Langage et textes*, Paris, Nathan.
11. Bole Butake (1999), *Lake God and others plays*, Yaoundé, CLE.
12. Brink André (1980), *Une Saison Blanche et Sèche*, Paris, Stock.
13. Césaire Aimé (1971), *Cahier d'un retour au pays natal*, Paris, Présence Africaine.
14. Césaire Aimé (1970), *La Tragédie du Roi Christophe*, Paris, Présence Africaine.
15. Césaire Aimé (1974), *Une Tempête*, Paris, Seuil.
16. Corneille Pierre (éd.1994), *Le Cid*, Paris, Librio.
17. Dadié Bernard (1955), *Le Pagne Noir*, Paris, Présence Africaine.
18. Diop Birago (1947), *Les Contes d'Amadou Koumba*, Paris, Présence Africaine.
19. Eliot George (1977), *Silas Marner*, CEPMAE in Cooperation with Longman, Yaoundé/London.
20. Eza Boto (1954), *Ville cruelle*, Paris, Présence Africaine.
21. Hugo Victor (éd.1989), *Le Dernier jour d'un condamné*, Paris, Livre de Poche.
22. Kafka Franz (éd.1975), *Le Procès*, Paris, Gallimard.

23. Kane Cheikh Amidou (1974), *L'Aventure Ambiguë*, Paris, 10/18.
24. Malowe Christopher (1968), *Dr Faustus*, London, Penguin Books Ltd.
25. Mauriac François (1989), *Thérèse Desqueyroux*, Paris, Grasset.
26. Mendo Ze Gervais (1987), *La Forêt illuminée*, Paris, ABC.
27. Molière (1976), *Bourgeois gentilhomme*, Nouveaux Classiques Illustrés, Paris, Hachette.
28. Molière (1976), *L'Ecole des Femmes*, Nouveaux Classiques Illustrés, Paris, Hachette.
29. Molière (éd.1978), *Les femmes Savantes*, Nouveaux Classiques Illustrés, Paris, Hachette.
30. Mongo Beti (1958), *Le Roi miraculé*, Editions Corréa, Buchet/ Chastel.
31. Mongo Beti, *Mission to Kala*, H.E.B. Paperback, Ibadan-Nairobi-London, African Writers Series 13
32. Mpoudi Ngollè Evelyne (1989), *Sous la cendre le feu*, Paris, l'Harmattan.
33. *Mveng Engelbert (1997), Balafon*, Yaoundé, Editions Clé.
34. Nanga Bernard (1979), *Les Chauves-souris*, Paris, Présence Africaine.
35. Niane, Anne- Marie (1988): « L'Etrangère », *L'Etrangère*, Paris, ACCT-RFI-Hatier-Ceda.
36. Ngoué Joseph (1984), *La Croix du Sud*, Paris, Les Classiques Africains.
37. Oyono Ferdinand (1956), *Le Vieux Nègre et la médaille*, Paris, Julliard.
38. Oyono Ferdinand (1956), *Une Vie de boy*, Paris, Julliard.
39. Oyono Mbia Guillaume (1964), *Trois prétendants ... un mari*, Yaoundé, Editions CLE.
40. Prévert Jacques (éd.1998), *Paroles*, Paris, Gallimard.
41. Racine Jean (1993), *Andromaque*, Paris, Booking International.
42. Saint Exupéry Antoine (de) (éd.1985), *Terre des Hommes* Paris, Gallimard.
43. Shakespeare (1968), *King Lear*, London, Penguin Books Ltd.
44. Sartre Jean- Paul (éd.1985), *Les Mains Sales Paris*, Gallimard.
45. Soundjock et Binam Bikoï (1985), *Les Contes du Cameroun*, Yaoundé, CEPER.
46. Tanyi Tang Anne (2001), *Eneta vs Elimo*, Yaoundé, CLE.
47. Vigny Alfred (de) (éd.1971), *Les Destinées* Paris, Classiques Larousse
48. Voltaire (éd.1970), *Candide*, Paris, Classiques Larousse
49. Voltaire (éd.1987), *Lettres Philosophiques*, Paris, Garnier Flammarion.
50. Wright Richard (1980), *Black Boy*, Paris, Gallimard.
51. Yanou Etienne (1974), *L'Homme dieu de Bisso*, Yaoundé, Editions CLE.
52. Zanga Tsogo Delphine (éd. 2000), *Vies de Femmes*, Yaoundé, Editions Clé
53. Zola Emile (éd. 1999), *Germinal*, Paris, Gallimard, collection Folio.

II- MÉTHODES ET ASSIMILÉS

54. Atanga Alexander et alii., *English Made Easy for Cameroon Schools*, Limbé, FEP Publisher, SD.
55. Bled Edouard et Bled Odette (1985), *Cours d'Orthographe 3^e*, Paris, Librairie Hachette
56. Bled Edouard et Bled Odette (1985), *Cours d'Orthographe 4^e*, Paris, Librairie Hachette.
57. Bled Edouard et Bled Odette (1985), *Cours d'Orthographe 5^e*, Paris, Librairie Hachette.
58. Bled Edouard et Bled Odette (1985), *Cours d'Orthographe 6^e*, Paris, Librairie Hachette.
59. Bouix-Leeman Danielle et une équipe d'enseignants (1981), *Grammaire par l'observation et l'usage 6e*, Paris, Larousse.
60. Bouix-Leeman Danielle et une équipe d'enseignants (1981), *Grammaire par l'observation et l'usage 5e*, Paris, Larousse.
61. Bouix-Leeman Danielle et une équipe d'enseignants (1981), *Grammaire par l'observation et l'usage 4e*, Paris, Larousse.
62. Bouix-Leeman Danielle et une équipe d'enseignants (1981), *Grammaire par l'observation et l'usage 3e*, Paris, Larousse.
63. Collectif (1995), *Champions en français. Livre de l'élève, CE1*, Paris /Yaoundé, Edicef/Clé.
64. Collectif (1995), *Champions en français. Livre de l'élève, CE2*, Paris /Yaoundé.
65. Collectif (1995), *Champions en français. Livre de l'élève, CM2*, Paris /Yaoundé, Edicef/Clé.
66. Collectif (1995), *Champions en français. Livre de l'élève, CM2*, Paris /Yaoundé, Edicef/Clé.
67. Collectif (1995), *Champions en français. Livre de l'élève, CP*, Paris /Yaoundé, Edicef/Clé.
68. Collectif (1995), *Champions en français. Livre de l'élève, SIL*, Paris /Yaoundé, Edicef/Clé.
69. Collectif (1995), *Champions en français. Livret d'activités, CE1*, Paris /Yaoundé, Edicef/Clé.
70. Collectif (1995), *Champions en français. Livret d'activités, CE2*, Paris /Yaoundé, Edicef/Clé.

71. Collectif (1995), *Champions en français. Livret d'activités*, CMI, Paris /Yaoundé, Edicef/Clé.
72. Collectif (1995), *Champions en français. Livret d'activités*, CM2, Paris /Yaoundé, Edicef/Clé.
73. Collectif (1995), *Champions en français. Livret d'activités*, CP, Paris /Yaoundé, Edicef/Clé.
74. Collectif (1995), *Champions en français. Livret d'activités*, SIL, Paris /Yaoundé, Edicef/Clé.
75. Collectif (1995), *Livre unique*, CE1, Paris, Hatier.
76. Collectif (1995), *Livre unique*, CE2, Paris, Hatier.
77. Collectif (1995), *Livre unique*, CMI, Paris, Hatier.
78. Collectif (1995), *Livre unique*, CM2, Paris, Hatier.
79. Collectif (1995), *Livre unique*, CP, Paris, Hatier.
80. Collectif (1995), *Livre unique*, SIL, Paris, Hatier.
81. Cripwell Kenneth et alii (1990), *Go for English*, 2nde, Paris/London, Macmillan/Edicef.
82. Cripwell Kenneth et alii (1990), *Go for English*, 3e, Paris/London, Macmillan/Edicef.
83. Cripwell Kenneth et alii (1990), *Go for English*, 4e, Paris/London, Macmillan/Edicef.
84. Cripwell Kenneth et alii (1990), *Go for English*, 5e, Paris/London, Macmillan/Edicef.
85. Cripwell Kenneth et alii (1990), *Go for English*, 6e, Paris/London, Macmillan/Edicef.
86. Devesne A. et Gouin (1952), *Mamadou et Bineta*, CE1, Paris, Librairie Istra.
87. Devesne A. et Gouin (1952), *Mamadou et Bineta*, CE2, Paris, Librairie Istra.
88. Devesne A. et Gouin (1952), *Mamadou et Bineta*, CMI, Paris, Librairie Istra.
89. Devesne A. et Gouin (1952), *Mamadou et Bineta*, CM2, Paris, Librairie Istra.
90. Ekoto Ebolo Alvine (1987), *Mon livre unique de français*, CE1, Paris / Yaoundé, CEPER.
91. Ekoto Ebolo Alvine (1987), *Mon livre unique de français*, CE2, Paris / Yaoundé, CEPER.
92. Ekoto Ebolo Alvine (1987), *Mon livre unique de français*, CMI, Paris / Yaoundé, CEPER.
93. Ekoto Ebolo Alvine (1987), *Mon livre unique de français*, CM2, Paris / Yaoundé, CEPER.
94. Ekoto Ebolo Alvine (1987), *Mon livre unique de français*, CP, Paris / Yaoundé, CEPER.

95. Ekoto Ebolo Alvine (1987), *Mon livre unique de français*, SIL, Paris / Yaoundé, CEPER.
96. Goddard Roger, Pauthod Alain, Chantal Paisant et (Cameroon Edition) Soh André et Tamgoué David (1992), *Transafrique, Teacher's Book. A French Book For Cameroon Secondary Schools, Book I*, Paris/London/Basingstoke, The Macmillan Press Ltd/Hachette.
97. Goddard Roger, Pauthod Alain, Chantal Paisant et (Cameroon edition) Soh André et Tamgoué David (1992), *Transafrique, Teacher's Book. A French Book For Cameroon Secondary Schools, Book II*, Paris/London/Basingstoke, The Macmillan Press Ltd/Hachette.
98. Goddard Roger, Pauthod Alain, Chantal Paisant et (Cameroon edition) Soh André et Tamgoué David (1992), *Transafrique, Teacher's Book. A French Book For Cameroon Secondary Schools, Book III*, Paris/London/Basingstoke, The Macmillan Press Ltd/Hachette.
99. Goddard Roger, Pauthod Alain, Chantal Paisant et (Cameroon edition) Soh André et Tamgoué David (1992), *Transafrique, Teacher's Book. A French Book For Cameroon Secondary Schools, Book IV*, Paris/London/Basingstoke, The Macmillan Press Ltd/Hachette.
100. Goddard Roger, Pauthod Alain, Chantal Paisant et (Cameroon edition) Soh André et Tamgoué David (1992), *Transafrique, Teacher's Book. A French Book For Cameroon Secondary Schools, Book V*, Paris/London/Basingstoke, The Macmillan Press Ltd/Hachette.
101. Gragg J. C. (1969), *Evans Primary English Course for West Cameroon, Book I*, Evans Brothers Ltd.
102. Gragg J. C. (1969), *Evans Primary English Course for West Cameroon, Book II*, Evans Brothers Ltd.
103. Gragg J. C. (1969), *Evans Primary English Course for West Cameroon, Book III*, Evans Brothers Ltd.
104. Gragg J. C. (1969), *Evans Primary English Course for West Cameroon, Book IV*, Evans Brothers Ltd.
105. Gragg J. C. (1969), *Evans Primary English Course for West Cameroon, Book V*, Evans Brothers Ltd.
106. Gragg J. C. (1969), *Evans Primary English Course for West Cameroon, Book VI*, Evans Brothers Ltd.
107. Gragg J. C. (1969), *Evans Primary English Course for West Cameroon, Book VII*, Evans Brothers Ltd.
108. Gragg, J. C. (1967), *Evans Primary English Course*, Evans Brothers Ltd.

109. Grant Neville et Vifansi Ezekiel, *Secondary English Project for Cameroon, Book IV. GCE Edition*, London, Longman, SD.
110. Grant Neville et Vifansi Ezekiel, *Secondary English Project for Cameroon, Book I*, London, Longman, SD.
111. Grant Neville et Vifansi Ezekiel, *Secondary English Project for Cameroon, Book II*, London, Longman, SD.
112. Grant Neville et Vifansi Ezekiel, *Secondary English Project for Cameroon, Book III*, London, Longman, SD.
113. Grant Neville et Vifansi Ezekiel, *Secondary English Project for Cameroon, Book V*, London, Longman, SD.
114. Harrison Ian (1980), *Living Together, the English Course for Francophone Primary School in Cameroon, Book I*, Yaoundé, CEPER.
115. Harrison Ian (1980), *Living Together, the English Course for Francophone Primary School in Cameroon, Book II*, Yaoundé, CEPER.
116. Home D. H. (1987), *Oxford English for Cameroon Book I*, Oxford University Press, Oxford.
117. Home D. H. (1987), *Oxford English for Cameroon Book II*, Oxford University Press, Oxford.
118. Home D. H. (1987), *Oxford English for Cameroon Book III*, Oxford University Press, Oxford.
119. Home D. H. (1987), *Oxford English for Cameroon Book IV*, Oxford University Press, Oxford.
120. Home D. H. (1987), *Oxford English for Cameroon Book V*, Oxford University Press, Oxford.
121. Home D. H. (1987), *Oxford English for Cameroon Book VI*, Oxford University Press, Oxford.
122. Home D. H. (1987), *Oxford English for Cameroon Book VII*, Oxford University Press, Oxford.
123. Home D. H. (1956), *Oxford Readers*, Oxford University Press, Oxford.
124. Institut Pédagogique Africain et Malgache (1973), *Afrique, mon Afrique, CP*, Paris, EDICEF.
125. Institut Pédagogique Africain et Malgache (1973), *Afrique, mon Afrique, CE1*, Paris, EDICEF.
126. Institut Pédagogique Africain et Malgache (1973), *Afrique, mon Afrique, CE2*, Paris, EDICEF.
127. Institut Pédagogique Africain et Malgache (1973), *Afrique, mon Afrique, CM1*, Paris, EDICEF.

128. Institut Pédagogique Africain et Malgache (1973), *Afrique, mon Afrique, CM2*, Paris, EDICEF.
129. Institut Pédagogique Africain et Malgache (1973), *Afrique, mon Afrique SIL*, Paris, EDICEF.
130. Mills David et alii, *English for French-speaking Africa. Succeeding in English, Pupils' Book 4*. Paris/Yaoundé, Librairie Armand Colin/CEPER, SD
131. Mills David et alii, *English for French-speaking Africa. Succeeding in English, Pupils' Book 3*. Paris/Yaoundé, Librairie Armand Colin/CEPER, SD
132. Mills David et alii, *English for French-speaking Africa. Succeeding in English, Pupils' Book 2*. Paris/Yaoundé, Librairie Armand Colin/CEPER, SD
133. Mills David et alii, *English for French-speaking Africa. Succeeding in English, Pupils' Book 1*. Paris/Yaoundé, Librairie Armand Colin/CEPER, SD
134. Mills David et alii, *English for French-speaking Africa. Succeeding in English, Teachers' Book 4*. Paris/Yaoundé, Librairie Armand Colin/CEPER, SD
135. Mills David et alii, *English for French-speaking Africa. Succeeding in English, Teachers' Book 3*. Paris/Yaoundé, Librairie Armand Colin/CEPER, SD
136. Mills David et alii, *English for French-speaking Africa. Succeeding in English, Teachers' Book 2*. Paris/Yaoundé, Librairie Armand Colin/CEPER, SD
137. Mills David et alii, *English for French-speaking Africa. Succeeding in English, Teachers' Book 1*. Paris/Yaoundé, Librairie Armand Colin/CEPER, SD
138. Nama Michael (Coordinator) (2001) *Primary English for Cameroon, Book I*, SL, Hilary Thompson.
139. Nama Michael (Coordinator) (2001) *Primary English for Cameroon, Book II*, SL, Hilary Thompson.
140. Nama Michael (Coordinator) (2001) *Primary English for Cameroon, Book III*, SL, Hilary Thompson.
141. Nama Michael (Coordinator) (2001) *Primary English for Cameroon, Book IV*, SL, Hilary Thompson.
142. Nama Michael (Coordinator) (2001) *Primary English for Cameroon, Book V*, SL, Hilary Thompson.
143. Nama Michael (Coordinator) (2001) *Primary English for Cameroon, Book VI*, SL, Hilary Thompson.
144. Nama Michael (Coordinator) (2001) *Primary English for Cameroon, Book VII*, SL, Hilary Thompson.
145. Ndangam Augustine et Weir (1988), *Evans Primary English for Cameroon Pupil's, Book 1*, Evans Brothers Ltd.
146. Ndangam Augustine et Weir (1988), *Evans Primary English for Cameroon Pupil's Book 2*, Evans Brothers Ltd.

147. Ndamang Augustine et Weir (1988), *Evans Primary English for Cameroon Pupil's, Book 3*, Evans Brothers Ltd.
148. Ndamang Augustine et Weir (1988), *Evans Primary English for Cameroon Pupil's, Book 4*, Evans Brothers Ltd.
149. Ndamang Augustine et Weir (1988), *Evans Primary English for Cameroon Pupil's, Book 5*.
150. Ndamang Augustine et Weir (1988), *Evans Primary English for Cameroon Pupil's, Book 6*, Evans Brothers Ltd.
151. Ndamang Augustine et Weir (1988), *Evans Primary English for Cameroon Pupil's, Book 7*, Evans Brothers Ltd.
152. Ogundipe P. A. et Tregidgo P. S. (1972) , *Practical English. A Comprehensive Secondary Course (Comprising Five Pupils' Books and a Teacher's Book) Book 1*, London, Longman.
153. Ogundipe P. A. et Tregidgo P. S. (1972), *Practical English. A Comprehensive Secondary Course (Comprising Five Pupils' Books and a Teacher's Book) Book 2*, London, Longman.
154. Ogundipe P. A. et Tregidgo P. S. (1972), *Practical English. A Comprehensive Secondary Course (Comprising Five Pupils' Books and a Teacher's Book) Book 3*, London, Longman;
155. Ogundipe P. A. et Tregidgo P. S. (1972), *Practical English. A Comprehensive Secondary Course (Comprising Five Pupils' Books and a Teacher's Book) Book 4*, London, Longman.
156. Ogundipe P. A. et Tregidgo P. S. (1972), *Practical English. A Comprehensive Secondary Course (Comprising Five Pupils' Books and a Teacher's Book) Book 5*, London, Longman.
157. Okole K. Margaret, Atanga Alexander S., O. Oluke Benson et Obah Thelma Y., *Intensive English for Secondary School, Book III*, London, Macmillan, SD.
158. Oluikpe Benson O. et alii, *Intensive English for Junior Secondary*, Africana-FEP Publishers Limited, Onotsha, SD.
159. Poulter Monika, *Secondary English Project for Cameroon*, London, Macmilan
160. Staler Sandra and a Group of Cameroonians Teachers (1996), *Password Macmillan English for Cameroon, Book IV*, Macmillan Cameroon.
161. Staler Sandra and a Group of Cameroonians Teachers (1996), *Password Macmillan English for Cameroon, Book V*, Macmillan Cameroon.
162. Staler Sandra and a Group of Cameroonians Teachers (1996), *Password Macmillan English for Cameroon, Book VI*, Macmillan Cameroon.
163. Staler Sandra and a Group of Cameroonians Teachers (1996), *Password Macmillan English for Cameroon, Book VII*, Macmillan Cameroon.

164. Staler Sandra and a Group of Cameroonians Teachers (1996), *Password Macmillan English for Cameroon, Book I*, Macmillan Cameroon.
165. Staler Sandra and a Group of Cameroonians Teachers (1996), *Password Macmillan English for Cameroon, Book II*, Macmillan Cameroon.
166. Staler Sandra and a Group of Cameroonians Teachers (1996), *Password Macmillan English for Cameroon, Book III*, Macmillan Cameroon.
167. Summers Della (1990), *Longman Elementary Dictionary*, Longman Group, London.
168. Tamou Pierre et alii. (1990) *Pratique de l'écrit 3e*, Paris, Hatier.
169. Tamou Pierre et alii. (1990) *Pratique de l'écrit 4e*, Paris, Hatier.
170. Tamou Pierre et alii. (1990) *Pratique de l'écrit 5e*, Paris, Hatier.
171. Tamou Pierre et alii. (1990) *Pratique de l'écrit 6e*, Paris, Hatier.
172. Tamou Pierre et alii. (1990) *Pratique de l'écrit 6e*, Paris, Hatier.
173. Tamou Pierre et alii. (1990) *Pratique de l'écrit. Livre du professeur 4^e et 3^e*, Paris, Hatier.
174. Tamou Pierre et alii. (1990) *Pratique de l'écrit. Livre du professeur 6^e et 5^e*, Paris, Hatier.
175. Un groupe d'auteurs camerounais, (1990) *Basic English for Cameroon, Book I* Cosmos Limited Publishers Cameroon.
176. Un groupe d'auteurs camerounais (1990), *Basic English for Cameroon, Book IV*, Cosmos Limited Publishers Cameroon.
177. Un groupe d'auteurs camerounais(1990), *Basic English for Cameroon, Book III*, Cosmos Limited Publishers Cameroon.
178. Un groupe d'auteurs camerounais (1990), *Basic English for Cameroon, Book II*, Cosmos Limited Publishers Cameroon.
179. Un groupe d'auteurs camerounais (1990), *Basic English for Cameroon, Book I*, Cosmos Limited Publishers Cameroon.
180. Un groupe d'auteurs camerounais (1990), *Basic English for Cameroon, Book V*, Cosmos Limited Publishers Cameroon.
181. Un groupe d'auteurs camerounais (1990), *Basic English for Cameroon*, Cosmos Limited Publishers Cameroon.
182. Un groupe d'auteurs camerounais (1990), *Basic English for Cameroon*, Cosmos Limited Publishers Cameroon.
183. Un groupe d'enseignants camerounais (par) (1989), *En passant le Mungo I*, Paris / Yaoundé, EDICEF/ CEPER.
184. Un groupe d'enseignants camerounais (par) (1989), *En passant le Mungo II*, Paris / Yaoundé, EDICEF/ CEPER.

185. Un groupe d'enseignants camerounais (par) (1989), *En passant le Mungo III*, Paris / Yaoundé, EDICEF/ CEPER.
186. Un Groupe d'enseignants camerounais (par) (1987), *Lectures et expressions vivantes au Cameroun I*, Paris, Hatier.
187. Un Groupe d'enseignants camerounais (par) (1987), *Lectures et expressions vivantes au Cameroun II*, Paris, Hatier.
188. Un Groupe d'enseignants camerounais (par) (1987), *Lectures et expressions vivantes au Cameroun III*, Paris, Hatier.
189. Un Groupe d'enseignants camerounais (par) (1987), *Lectures et expressions vivantes au Cameroun IV*, Paris, Hatier.
190. Un Groupe d'enseignants camerounais (par) (1987), *Lectures et expressions vivantes au Cameroun V*, Paris, Hatier.
191. Un Groupe d'enseignants camerounais (par) (1987), *Lectures et expressions vivantes au Cameroun VI*, Paris, Hatier.
192. Un groupe d'enseignants (1999), *Graphisme. Première année des écoles maternelles*, Paris/Yaoundé, Agence de Coopération Culturelle/CEPER S.A.
193. Un groupe de pédagogues africains (par) (1990), *Livre unique de Français 6e*, Collection Le Manguier, Paris, Hatier.
194. Un groupe de pédagogues africains (par) (1995), *Livre unique de Français 5e*, Collection Le Manguier, Paris, Hatier.
195. Un groupe de pédagogues africains (par) (1995), *Livre unique de Français 3e*, Collection Le Manguier, Paris, Hatier.
196. Un groupe de pédagogues africains (par) (1995), *Livre unique de Français 4e*, Collection « le Manguier », Paris, Hatier.
197. Un groupe de pédagogues africains (1992), *Livre unique de français I*, Paris, Hatier, collection « le Manguier ».
198. Un groupe de pédagogues africains (1992), *Livre unique de français II*, Paris, Hatier, collection « le Manguier ».
199. Un groupe de pédagogues africains (1992), *Livre unique de français III*, Paris, Hatier, collection « le Manguier ».
200. Un groupe de pédagogues africains (1992), *Livre unique de français IV*, Paris, Hatier, collection « le Manguier ».

Liste officielle des manuels et textes au programme camerounais

LISTE DES MANUELS SCOLAIRES POUR L'ANNEE
ACADEMIQUE 1988/1989



CHAPITRE I

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

A - Provinces Francophones

NIVEAU	MATIERE	OUVRAGE	AUTEUR	EDITEUR
CM2		"La canne et le coussinet" livre unique de français, 6è année	Mme EKOTTO EBOLO Alvine	EDICEF
CM1		"La canne et le coussinet" livre unique de français, 5è année	"-"	"-"
CE2	<u>LECTURE</u>	"La canne et le coussinet" livre unique de français, 4è année	"-"	"-"
CE1		"La canne et le coussinet" livre unique de français, 3è année	"-"	"-"
CP		Je vais à l'école n° 2	IPAM	EDICEF
SIL		Je vais à l'école n° 1	IPAM	EDICEF
CE et CM	<u>ORTHOGRAPHE</u>	Cours d'Orthographe	bled	HACHETTE
CM1 et 2	<u>GRAMMAIRE</u>	Grammaire pratique du français	BOUIS LEEHAN	LAR/AFR.
CE1 et 2		"- " -"	"-"	"-"
SIL et CP	<u>VOCABULAIRE</u>	Mon grand livre de vocabu- laire	MICHELLE NIETO	LAR/AFR.

CM1 et CM2	<u>FRANCAIS</u>	Un dictionnaire de poche		
CM1 et CM2		Le calcul quotidien, Nouvelle Edition	LAGOUTTE	F. NATHAN
	<u>CALCUL</u>			
CE1 et CE2		" " " "	" "	" "
CP		Le calcul quotidien Nouvelle Edition	" "	" "
SIL		" " " "	" "	" "
CE1 et CE2	<u>SCIENCES D'OBSERVATION</u>	Observer pour comprendre		CLASS/AFR.
CM1 et CM2		Observer pour comprendre		CLASS/AFR.
CE1 et CE2	<u>HYGIENE</u>	Guide Africain de la Santé Nouvelle Edition	H. BALLA	PLATIER
CE		Géographie au CE	Un groupe d'enseignants	EDITION/AF.
CM1 et CM2	<u>GEOGRAPHIE</u>	Géographie du Cameroun, et du Monde	SAMBA et BELING	" "
CM1 et CM2		Atlas Scolaire pour le Cameroun	MACMILLAN	MACMILLAN

CM1 et CM2	<u>MORALE</u> (1)	La morale au CM1 et CM2	M. LEMAILLOUX	HATIER
CE2		Histoire et Géo. du Cameroun	J. CRIAUD	CLASS/AFR.
CM1	<u>HISTOIRE</u>	Histoire du Cameroun	BELING-MVENG	CEPER
CM2		Histoire du Cameroun	BELING-MVENG	CEPER
CE2		Living Together Book 1	P. WILSON et HARRISSON	CEPER
CM1	<u>ANGLAIS</u>	Living Together Book 2	I. HASSISON	CEP/EVANS
CM2		Living Together Book 2	I. HASSISON	EVANS
CM1 et CM2		Oxford Bilingual dictionary		Oxford University Press
CM1 et CM2	<u>INSTRUCTION CIVIQUE</u>	Collection j'aime mon pays le Cameroun	H. BALLA	CEPER
CM1 et CM2	<u>MUSIQUE, CHANT et DANSE TRADITIONNELLE</u>	Guide musical	BITOO Robert	SOPECAM
CE		L'Agriculture au Cameroun	Un groupe d'Enseignant	NATHAN
CM	<u>AGRICULTURE</u>	" " " "	" " " "	" "

B - South West and North West Provinces

PRIMARY EDUCATION

ENGLISH LANGUAGE

CLASSES	SUBJECTS	TITLES	AUTHORS	PUBLISHERS
CLASS 1		Evans Primary English for Cameroon Pupil's Book I and Work Book I	NDANGAM & WEIR	EVANS
CLASS 2		Evans Primary English for Cameroon Pupil's Book II and Work Book II	NDANGAM & WEIR	EVANS
CLASS III		Evans Primary English for Cameroon Pupil's Book III and Work Book III	NDANGAM & WEIR	EVANS
CLASS IV		Evans Primary English for Cameroon Pupil's Book IV and Work Book IV	NDANGAM & WEIR	EVANS
CLASS V		Evans Primary English for Cameroon Pupil's Book V and Work Book V	NDANGAM & WEIR	EVANS
	<u>ENGLISH</u>	Macmillan Lensing New Basic Dictionary	POLIMAN	MACMILLAN
CLASS VI		Evans Primary English for Cameroon Pupil's Book VI and Work Book VI	NDANGAM & WEIR	EVANS
		MACMILLAN Lensing New Basic Dictionary	POLIMAN	MACMILLAN
		First Aid in English English made easy for Cameroon Schools	ROBERT GIBSON	ANGUS MACIVER
			ATANGA SHU & MAKU	AFRICAN/PEP. PUBLI.
		Evans Cameroon Primary English Pupil's Book for the final year	NDANGAM & WEIR	EVANS
CLASS VII		Macmillan Lensing New Basic Dictionary	F. POLIMAN	MACMILLAN
		First Aid in English	ROBERT GIBSON	ANGUS MACIVER
		English made easy for Cameroon Schools	ATANGA SHU & MAKU	AFRICAN/PEP/ PUBLI.

FRENCH LANGUAGE

CLASS I, II III and IV		Mon grand livre de Vocabu- laire	MICHELLE NIETO	LAR/AFR.
CLASS V		En passant le Mungo Tome I	Un groupe d'enseignants	EDICEF
CLASS VI	<u>FRENCH</u>	En Passant le Mungo Tome II	Un groupe d'Enseignants	EDICEF
CLASS VII		Lectures et expressions vivantes au Cameroun CE2	Un groupe d'enseignants	HATIER

CHAPITRE II

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL

A- Provinces Francophones

FRANCAIS

NIVEAUX	MATIERES	OUVRAGES	AUTEURS	EDITEURS
CLASSE DE SIXIEME	I - GRAMMAIRE	Grammaire par l'observation et l'usage	Un groupe de Professeurs	CEPER/LAROUSSE
	II- ORTHOGRAPHE	1°) Apprendre l'orthographe 2°) Le Nouveau Bescherelle (l'art de conjuguer Dictionnaire des 12 000 verbes)	J et J GUION	SERMAP-HATIER
	III- TEXTES D'EXPLICATIONS			HATIER
	RECUEIL DE TEXTES	Textes et Activités de Français	MONNERIE/AGBA	CEPER/LAROUSSE
	IV- LECTURES SUIVIES ET DIRIGES	Contes du Cameroun	SOUNDJOCK et B. BIKOI	CEPER
	V- REDACTION	Pratique de l'écrit	DJIEUGA, TAMOU TALA, MVLONGO	HATIER
CLASSE DE CINQUIEME	I - GRAMMAIRE	Grammaire par l'observation et l'usage	Un groupe de Professeurs	CEPER/LAROUSSE
	II-ORTHOGRAPHE	1°) Apprendre l'orthographe 2°) Le Nouveau Bescherelle (l'Art de conjuguer Dictionnaire des 12 000 Verbes)	J et J GUION	SERMAP/HATIER
	III- TEXTES D'EXPLICATIONS			HATIER
	RECUEIL DES TEXTES	Textes et Activités de Français	MONNERIE/AGBA	CEPER/LAROUSSE
	IV- LECTURES SUIVIES ET DIRIGES	1°) Trois petits Circurs 2°) Les Nouveaux contes d'Assadou KOUNBA	F. BEBEY	CLE/EDICEF PRESENCE AFRICAIN
	V- REDACTION	Pratique de l'écrit	DJIEUGA, TAMOU TALA, MVLONGO	HATIER

CLASSE	I- <u>GRAMMAIRE</u>	Grammaire par l'observation et l'usage	Un Groupe de Professeurs	CEPER/LAROUSSE
	II- <u>ORTHOGRAPHE</u>	Le Nouveau Bescherelle (T.II)		AFRIQUE
	III- <u>TEXTES D'EXPLICATIONS</u>	L'orthographe, les Homonymes les mots difficiles		MATIER
	DE	<u>RECUEIL DES TEXTES</u>	Textes et Activités de Français	CEPER/LAROUSSE
		IV- <u>LECTURES SUIVIES</u>		AFRIQUE
QUATRIEME		1°) <u>ET DIRIGES</u>	Trois prétendants, un mari	G. OYONO MBIA
			2°) L'Etrangère	M. NIANE
			3°) Choix de quelques fables de la FONTAINE	
		V- <u>REDACTION</u>	Travaux pratiques de rédaction	A. DUBREUIL
				L'ECOLE
CLASSE	I- <u>GRAMMAIRE</u>	Grammaire par l'observation et l'usage	Un Groupe de Professeurs	CEPER/LAROUSSE
	II- <u>ORTHOGRAPHE</u>	Orthographe : règles et exercices		AFRIQUE
	III- <u>TEXTES D'EXPLICATIONS</u>		NGEMHE	LAROUSSE
	DE	<u>RECUEIL DES TEXTES</u>	Textes et activités de Français	CEPER/LAROUSSE
		IV- <u>LECTURES SUIVIES</u>		AFRIQUE
TROISIEME		<u>ET DIRIGES</u>	1°) Les Bimanes	Sévérin C. ABEGA
			2°) le Bourgeois Gentilhomme	
			3°) Les Merveilles Africaines NJAB MAKON	NOLIERE
		V- <u>REDACTION</u>	Travaux Pratiques de Rédaction	Pierre NGIJOL
				A. DUBREUIL
CLASSE	I- <u>OEUVRES</u>	1. CINNA	CORNEILLE	CLASSIQUE
		2. Ville Cruelle	EZA BOTO	PRES. AFRICAINE
	3h/semaine	3. CANDIDE	VOLTAIRE	LIVRE DE POCHB
		4. LE MANDAT	O. SEMBENE	PRES. AFRICAINE
	DE	II- <u>INITIATION A LA POESIE</u>	5. LA FORET ILLUNEE	Gervais MENDO ZE
SECONDE		Classique (2h/semaine)		Edition ABC
		LE CID	CORNEILLE	CLASSIQUE

CLASSE DE SECONDE	ALLEMAND	- Garder le manuel et le cahier d'exercices de la 3e - Yao lernt Deutsch III Nouvelle édition 1979 - Grammaire allemande - Schülerarbeitsheft III a - Dictionnaire ALL/FR/ALL.	SCHROEDER F. SANCON BEISSNER	NOUVELLES ED. AFRICAINES BORDAS NEA
CLASSE DE PREMIERE	ALLEMAND	- Yao lernt Deutsch III Nouvelle édition 1979 - Grammaire allemande - Schülerarbeitsheft III a - Dictionnaire ALL/FR/ALL.	SCHROEDER F. SANCON BEISSNER	NOUVELLES ED. AFRICAINES BORDAS NEA
CLASSE DE TERMINALE	ALLEMAND	- Yao lernt Deutsch III Nouvelle édition 1979 - Grammaire allemande - Dictionnaire ALL/FR/ALL.	SCHROEDER BEISSNER F. SANCON	NOUVELLES ED. AFRICAINES BORDAS
CLASSE DE 4e	ESPAGNOL	Espagnol en Africa	TAMA	CEPER/LAROUSSE
CLASSE DE 3e	ESPAGNOL	ESPAGNOL EN Africa	TAMA	CEPER/LAROUSSE
CLASSE DE SECONDE	ESPAGNOL	1*) 300 millones 2*) Grammaire espagnole	A.M. VENEAU B. JOB	NATHAN BORDAS
CLASSE DE PREMIERE	ESPAGNOL	1*) La Pratique de l'Espagnol en Première 2*) Grammaire Espagnole	MOLLO DUVIOLS P.	HATIER BORDAS
CLASSE DE TERMINALE	ESPAGNOL	Sol y Sombra Diccionario pratico Larousse de conjugaison Grammaire Espagnole	DUVIOLS	BORDAS BORDAS
FORM 1 (6e)	ANGLAIS (ENGLISH)	English for French speaking; Africa 6e A First Sentences Dictionary N.B. Teachers must buy their own copies of the Teacher's handbook the School will buy cassette recording of Dialogues BY LONGMAN (A.COLIN)" I WANT TO SPEAK ENGLISH"	TOM MAC ARTHUR HULTON	CEPER SAFARI

FORM II (5e)	ANGLAIS (ENGLISH)	English for French speaking: Africa 5e A First Sentence Dictionary N.B. TEACHERS MUST BUY THEIR OWN COPIES OF THE TEACHERS HANDBOOK THE SCHOOL WILL BUY CASSETTE RECORDING OF DIALOGUES BUY LONGMAN (A. COLIN "ENJOY SPEAKING ENGLISH")	T.M. ARTHUR	CEPER SAFARI
FORM III (4e)	ANGLAIS (ENGLISH)	English for french speaking: Africa 4e MACMILLAN Lensing Dictionary N.B. TEACHERS MUST BUY THEIR OWN COPIE OF THE TEACHER'S HANDBOOK	D. MILIS B. ZODEBOUCAN POLIMAN & SCOT GRP	CEPER MACMILLAN
FORM IV (3e)	ANGLAIS	English for French Speaking: Africa 3e MACMILLAN Lensing Dictionary	D. MILIS B. ZODEBOUCAN	CEPER MACMILLAN
FORM V (2 NDE)	ANGLAIS 88/93	Intensive English for Secondary Schools Book I Oxford Basic English Dictionary	OLUIKPE ET AL S. BURRIDGE	AFRICANA O U P
LOWER 6 TH (1ère)	ANGLAIS	Intensive English for Secondary Schools Book 2 Oxford Basic English Dictionary	A.S. ATANGA B. OLUL S. BURRIDGE	AFRICANA O U P
UPPER 6 TH TLE	ANGLAIS	Intensive English for Secondary Schools Book III	A.S. ATANGA ET AL	AFRICANA
<u>FURTHER ENGLISH SUPPLEMENTARY READING LIST</u> <u>FOR FURTHER ENGLISH</u>				
FORM III (4e)	ANGLAIS	1) Ali and his friends find out New Oxford supplementary Readers Grade 3A - 1,200 words 2) Anan and The Grass Village New Oxford supplementary Readers Grade 3A - 1, 200 Words	THOM KAYE	CEPER CEPER

FORM IV (3e)	ENGLISH	1) Kwabena and the Leopard 4-1 500 words 2) The river that changed its course New Oxford Supplementary Readers Grade 5 2,000 words	KAYE SHANWA	CEPER CEPER
FORM V (2nd)	ENGLISH	1) Caprivi Crash, New Oxford Supplementary Readers Grade 5 2,000 words 2) Lukong and the Leopard 3) The Tragedy of Mr. NO BALANCE	S. WATT JUMBAM MUSINGA	CEPER H.E.B. H.E.B.
LOWER 6 TH (1ère)	ENGLISH	1) Cry the Beloved Country Longmans Abridged Series, 3,000 words 2) Kingfisher Poetry : The tortoise Book 3 3) Burning Grass	PATON EKWENSI	LONGMAN HEIMANN
UPPER 6TH (7LE)	ENGLISH	1) No longer at Ease 2) The Director 3) Kingfisher Poetry man and nature, Book 2	ACHEBE AGBOARED MESACK	HEINEMANN MACMILLAN CEPER
CLASSE DE 6e	LATIN	Manuels destinés aux élèves qui commencent le Latin en classe de 6e Initiation aux lettres latines	MORISSET et THEVENOT	MAGNARD
5e	LATIN	- Le latin en 5e - Initiation aux lettres Latines - Fables (classique) - DE VIRIS	CART GRIMAL MORISSET et THEVENOT PHEDRE CORNELIUS NE POS.	NATHAN MAGNARD BORDAS - " -
4e	LATIN	Manuels destinés aux élèves qui commencent le Latin en classe de 4e Initiation aux lettres latines 6e	MORISSET et THEVENOT	MAGNARD

CLASSE DE 1ère D	1) BIOLOGIE GEOLOGIE SERIE D	Géologie, Biologie 1ère D Intertropicaux	MENANT	HATIER
	2) ECOLOGIE SERIE D	Ecologie, Afrique Inter- tropical	R. DJAKOU SY THANON	BORDAS
CLASSE TLE D	BIOLOGIE SERIE D	Biologie Afrique 1987	R. TAVERNIER	BORDAS
CLASSE TLE C	BIOLOGIE TLE	Collection J. ESCALIER	J. ESCALIER	F. NATHAN

B- Provinces Anglophones

FORMS	SUBJECTS	TITLE	AUTHORS	PUBLISHERS
FORM I	ENGLISH LANGUAGE	1) <u>Integrated English Book I</u>	HOWE ET AL	O.U.P
		2) Oxford Basic English Dictionary	S. BURRIDGE	O.U.P
FORM II	ENGLISH LANGUAGE	1) <u>Integrated English Book II</u>	HOWE ET AL	O.U.P
		2) Oxford Basic English Dictionary	S. BURRIDGE	O.U.P
FORM III	ENGLISH LANGUAGE	1) <u>Secondary English Project</u>	GRANI & AL	LONGMAN
		2) Advance'd Learner's Dictionary of Current English	HORNBY	O.U.P
		3) guided Summary and Note Making	BVRAM A.S	H.E.B
FORM IV	ENGLISH LANGUAGE	1) <u>Secondary English Project</u>	GRANI & AL	LONGMAN
		2) Advanced Learner's Dic- tionary of Current English	HORNBY	O.U.P
FORM V	ENGLISH LANGUAGE	1) <u>Secondary English Project</u>	GRANI & AL	LONGMAN
		2) Advanced Learner's Dic- tionary of Current English	HORNBY	O.U.P
SIXTH FORM	ENGLISH LANGUAGE	1) <u>Advanced English Composit</u> ion	SHEELEGH	EVANS
		2) Use of English Course for West african Students	PARRY	MACMILLAN

CLASSE DE 1ère D	1) BIOLOGIE GEOLOGIE SERIE D	Géologie, Biologie 1ère D Intertropicaux	MENANT	HATIER
	2) ECOLOGIE SERIE D	Ecologie, Afrique Inter- tropical	R. DJAKOU SY THANON	BORDAS
CLASSE TLE D	BIOLOGIE SERIE D	Biologie Afrique 1987	R. TAVERNIER	BORDAS
CLASSE TLE C	BIOLOGIE TLE	Collection J. ESCALIER	J. ESCALIER	F. NATHAN

B- Provinces Anglophones

FORMS	SUBJECTS	TITLE	AUTHORS	PUBLISHERS
FORM I	ENGLISH LANGUAGE	1) <u>Integrated English Book I</u>	HOWE ET AL	O.U.P
		2) Oxford Basic English Dictionary	S. BURRIDGE	O.U.P
FORM II	ENGLISH LANGUAGE	1) <u>Integrated English Book II</u>	HOWE ET AL	O.U.P
		2) Oxford Basic English Dictionary	S. BURRIDGE	O.U.P
FORM III	ENGLISH LANGUAGE	1) <u>Secondary English Project</u>	GRANI & AL	LONGMAN
		2) Advance'd Learner's Dictionary of Current English	HORNBY	O.U.P
		3) guided Summary and Note Making	BVRAM A.S	H.E.B
FORM IV	ENGLISH LANGUAGE	1) <u>Secondary English Project</u>	GRANI & AL	LONGMAN
		2) Advanced Learner's Dic- tionary of Current English	HORNBY	O.U.P
FORM V	ENGLISH LANGUAGE	1) <u>Secondary English Project</u>	GRANI & AL	LONGMAN
		2) Advanced Learner's Dic- tionary of Current English	HORNBY	O.U.P
SIXTH FORM	ENGLISH LANGUAGE	1) <u>Advanced English Composit</u> ion	SHEELEGH	EVANS
		2) Use of English Course for West african Students	PARRY	MACMILLAN

FORM I	ENGLISH LITERATURE	1) <u>Three shakespeare Comedies</u> E.F. DOOD 2) A poetry Anthology for junior Secondary School ROSINA UMELO 3) Strange Stories from Arabian Nights FE MARGERY 4) Unema GREEN THRESA MENRU	MACMILLAN MACMILLAN MACMILLAN MACMILLAN
FORM II	ENGLISH LITERATURE	1) The good Foot NSANDA 2) Adventures in Poetry for African Schools D.W GRIEVE 3) Six short stories RE. DICKENS, THROLLOPOE, WILDE STEVENSON, HARDY & WELLS	O.U.P MACMILLAN MACMILLAN
FORM III	ENGLISH LITERATURE	1) Round the world in Eighty Days RE.E.P DOOD 2) Three Shakespeare Tragedies RE.E.P. DOOD 3) Great People of our Times CAROL CHRISTIAN 4) Kingfisher Poetry Book 2: (Man and Nature) MESACK	MACMILLAN MACMILLAN MACMILLAN CEPER
FORM IV AND FORM V	ENGLISH LITERATURE	<u>SET BOOKS</u> GCE (Same syllabus as for June 1983 GCE indicated below) <u>SECTION A SHAKESPEARE :</u> 1) The Merchant of Venico SHAKESPEARE <u>SECTION B AFRICAN LITERATURE</u> 1) <u>The old Man and the Medal</u> F. CYONO <u>SECTION C ENGLISH POETRY :</u> 1) <u>The Sheldon Book of verse</u> , Book III O.U.P <u>SECTION D : PROSE</u> 1) <u>Pride and Prejudice</u> JANE AUSTEN	H.E.B O. U. P O. U. P
LOWER SIXTH	ENGLISH LITERATURE	<u>A. GENERAL COURSE BOOK</u> 1) A literary Appreciation H.L.E MOODY 2) A Book of English Idioms R.J. DIXSON <u>B. SET BOOK</u>	LOGMAN REGENTS

		A. <u>GENERAL COURSE BOOKS</u>		
UPPER	ENGLISH	1) The Critical Examination: An Approach to Literary Appreciation at Advanced Level	PEET ET AL R.J. DIXSON	WHEATON REGENTS
SIXTH	LITERATURE	2) A Book of English Idioms		
		B. <u>SET BOOK</u>		
		<u>DRAMA</u>		
		Section A : Shakespeare	SHAKESPEARE	
		1) Othello	SHAKESPEARE	
X				
FORM I	FRENCH LANGUAGE	Pierre et Seydou Book IA 1 Work Book IA	B.E.L.C	EVANS
FORM II	FRENCH LANGUAGE	Pierre et Seydou Book IB A Work Book IB	- " -	- " -
FORM III	FRENCH LANGUAGE	Pierre et Seydou Book II 1 Work Book II	- " -	- " -
FORM IV	FRENCH LANGUAGE	Pierre et Seydou Book III 1 Work Book III	- " -	- " -
FORM V	FRENCH LANGUAGE	Pierre et Seydou Book IV 1 Work Book IV	- " -	- " -
		(IA, IB, 2, 3, 4)		
		A. <u>LANGUAGE</u>		
		1° A French Reference Grammar	H. FERRAR	O.U.P
		2° Dictionnaire Français/ Anglais- English/French		LARCUSSE
LOWER	A/L FRENCH	B. <u>LITERATURE</u>		
SIXTH		SECTION A : Drama		
		1° Britannicus	RACINE	ANY EDITION
		SECTION B. : PROSE		
		2° Eugenie D Grandet	BALZAC	- " -
		3° L'Etranger	CAMUS	- " -
		4° Ville Cruelle	+ EZA BOTO	ANY EDITION

XX XX	A/L FRENCH	<p><u>A. LANGUAGE</u></p> <p>1° A French Reference Grammar H. FERRAR</p> <p>2° Dictionnaire Anglais/ Français- French/English</p> <p>3° Dictionnaire Petit Larousse Illustré</p> <p><u>B. LITERATURE</u></p> <p><u>SECTION A. DRAMA</u></p> <p>1° Le Cid. CORNEILLE</p> <p>2° DOM JUAN MOLIÈRE</p> <p><u>SECTION B. PROSE</u></p> <p>1° Thérèse Desquercq MAURIAC</p> <p>2° L'Aventure Anbigüe + CHEIK HAMIDOU KANE</p>	<p>O.U.P</p> <p>LAROUSSE</p> <p>LAROUSSE</p> <p>ANY EDITION</p> <p>ANY EDITION</p> <p>ANY EDITION</p> <p>ANY EDITION</p>
FORM I	HISTORY	The Ancient World ; A New History for Schools and College, Book I	<p>P.K. BUAH</p> <p>MACMILLAN</p>
FORM II	HISTORY	<p>1) A History of the Cameroon</p> <p>2) A New History for Schools and Colleges Book II</p>	<p>EYONG & BRAIN</p> <p>F.K. BUAH</p> <p>LONGMAN</p> <p>MACMILLAN</p>
FORM III	HISTORY	<p>1) A History of the Cameroon</p> <p>2) A Visual History of Africa</p> <p>3) A Modern Atlas of Africa History</p>	<p>EYONG & BRAIN</p> <p>ERNEST LOFTUS</p> <p>FREEMAN GRENILLE</p> <p>LONGMAN</p> <p>EVANS</p> <p>REX COL. LONDON</p>
FORM IV	HISTORY	<p>1) Success in 20th Century World Affairs</p> <p>2) Africa : A Modern History: (1800-1975)</p> <p>3) Europe and the world (1876 to the present date)</p> <p>4) Dictionary of Modern History (1789-1945)</p>	<p>WATSON</p> <p>SAGAY-WILSON</p> <p>DONALD LINDSAY</p> <p>SYDNEY WOOD</p> <p>JHON M.</p> <p>MACMILLAN</p> <p>O.U.P</p>
FORM V	HISTORY	<p><u>EUROPEAN HISTORY</u></p> <p>1) A History of Modern Europe (1789-1970)</p>	<p>PEACOCK</p> <p>H.E.B.</p>
FORM IV	HISTORY	<p>1) Success in 20th Century World Affairs</p> <p>2) World Politics Since 1945</p> <p>3) Africa : A Modern History (1800-1975)</p>	<p>WATSON</p> <p>P.CALVOCORESS</p> <p>SAGAY-WISSON</p> <p>JOHN M.</p> <p>LONGMAN</p> <p>MACMILLAN</p>

PREPARATION AUX BACCALAUREATS	1ère G2	Technique Comptable	Collection Méthodes et Technique Comptables Tome 1 : Initiation Comptable Tome 2 : Système et Inventaire Comptabilité Analytique et Contrôle de Gestion Tome 1 : Comptabilité Analytique Dépliant Plan OCAM	ROSSIGNOL PROST PEROCHON E. MINKOULOU RAULET	Foucher Dunod Foucher
	1ère G3 et 1ère B	"	Collection Méthodes et Techniques Comptables Tome 1 : Initiation Comptable Tome 2 : Systèmes et Inventaires Dépliant Plan OCAM	ROSSIGNOL PROST PEROCHON E. MINKOULOU	Foucher Foucher
	Tle G2	"	Collection Méthodes et Technique Comptables Tome 1 : Comptabilité Analytique, analyse financière et comptable Comptabilité Analytique et Contrôle de Gestion Tome 2 : Coûts préétablis et écarts, gestion prévisionnelle et budgétaire Gestion et Comptabilité des Stés Commerciales Dépliant Plan OCAM	" RAULET RAULET	Dunod Dunod Foucher
	1ère G3 et Tle G3	Techniques Commerciales	Techniques Commerciales pour les Tles G3 (un seul manuel pour les deux niveaux)	C. DAKKA	Dunod
	1ère G2 G3 Tles G2 G3	Informatique	Initiation Pratique à l'Informatique Tome I " " " " Tome II	CHARMON FANOUILLE " "	Nathan Technique "

B) PROVINCES ANGLOPHONES : INDUSTRIAL AND COMMERCIAL TECHNICAL EDUCATION COLLEGES

Industrial education	1st Year	English	1 Secondary English Project I	GRANT ET ALL	LONGMAN
			2 Evans First Technical Dictionary	EVANS	EVANS
Commercial education			3 English for Foreign Learners Primary Technology	RIMMER & SCOTT	EVANS
			<u>NOVELS</u>		
			1 Lukong and the Leopard	K. JUMBAN	H.E.B
			2 Adventures of Tom Sawyer	MARK TWAIN	H.E.B
			3 Olivier Twist (Simplified Version)	C. DICKENS	LONGMAN

Industrial Section	2nd Year	English	1 Secondary English Project II 2 Evans First Technical Dictionary <u>NOVELS</u> 1 The Good Foot 2. The Origin of Life and Death 3. Round the World in Eighty Days (R&: Margery Green)	GRANT ET ALL EVANS N. EBA BEIDER JULES VERNE	Longman Evans O.U.P H.E.B Macmillan
	3rd Year	English	1 Secondary English Project III 2 Evans First Technical Dictionary 3 Guided Summary and Note Making <u>NOVELS</u> 1 Treasury Island (Simplified Version) 1 Things Fall Apart 2 Treasury Island 3 A Tale of Two Cities	GRANT ET ALL EVANS BYRAM A.S STEVENSON C. ACHEBE STEVENSON C. DICKENS	LONGMAN Evans H.E.B LONGMAN H.E.B LONGMAN "-"
Commercial Section	4th Year	English	1 Secondary English Project IV 2 Evans Dictionary of Commercial English <u>NOVELS</u> 1 No Longer at Ease 1 No Longer at Ease 2 The Three Musketeers (Simplified Version) 3 Tales of Mystery and Imagination	GRANT ET AL. EVANS C. ACHEBE "-" DUMAS FOE	LONGMAN Evans H.E.B "-" Longman Longman
HIGHER TECHNICAL COLLEGES					
Industrial Section	1st Year	English	The Structure of Technical English English for the Business Student	HERBERT STANLEY JONES	Longman Evans
Commercial Section	2nd Year	English	The Structure of Technical English English for the Business Student Rapid Course in English for Students of Economics	HERBERT STANLEY ARTHEUR	Longman Evans O.U.P
	3rd Year	English	<u>Macmillan Base Books</u> : a) Refrigeration " " " b) Record Players " " " c) Household Appliances English for Commercial Students	NORMAN COOK CHRISTOF NORMAND COOK BRAIN ALLEN	MACMILLAN "-" "-" FITMAN

INDUSTRIAL AND COMMERCIAL TECHNICAL COLLEGES

FOR ALL INDUSTRIAL AND COMMERCIAL	1st Year	Science	Beginning Science Physics	J. J. WELLINGTON	O. U. P.
	2nd Year	Science	Beginning Science Physics	" " "	" "
	3rd Year	Science	Engineering Science Physical Aspect of Building Science	E. HUGHES HUTCHINSON & BARTON	Longman Newness Butter Sworths
	4th Year	Science	Engineering Science Physical Aspects of Building Science Evans Learners Dictionary of Science & Technology	E. HUGHES HUTCHINSON & BARTON C. LACEY ET ALL	Longman Newness Butter Sworths EVANS

HIGHER TECHNICAL COLLEGES AND TECHNICAL COLLEGES

FOR ALL INDUSTRIAL AND COMMERCIAL	1st Year	Science	Principales of Physics Evans Learners Dictionary of Science	NELKON C. LACEY ET ALL	HART-DAVID Evans
	2nd Year	Science	Principales of Physics Evans Learners Dictionary of Science	" " "	" "
	3rd Year	" "	" " " " "	" " "	" "
FOR ALL INDUSTRIAL AND COMMERCIAL	1st Year	French	France Afrique, Pupils Book I and Work Book I	J. DE GRANDSAIGNE	Macmillan
	2nd Year	" "	" " " " Book II and Work Book II	" " "	" "
	3rd Year	" "	" " " " Book III and W. B III	" " "	" "
	4th Year	" "	" " " " Book IV and Work Book IV	" " "	" "

HIGHER TECHNICAL COLLEGES

Commercial Section	1st Year	French	France Afrique, Pupils Book V and Work Book V Pierre et Seydou Book V and Work Book V	J. DE GRANDSAIGNE BELC	Macmillan Evans
-----------------------	----------	--------	--	---------------------------	--------------------

Commercial Section	2nd Year	French	Français au Secrétariat Commercial Le Machine Book I	DANY ET ALL COURS CREDIT	Hachette Didier
	3rd Year	French	Français au Secrétariat Commercial Le Machine Book II	" " " " " "	" " " "
" " " TECHNICAL COLLEGES'					
Accounts Clerks	1st & 2nd Years	Accounts	Introduction to Accountin' (Accounting Methods and Principles) OCAM 1979 Vol. 1 OCAM Plan	ROSSIGNOL, PROST, PEROCHON, MINKOULOU, ASANJI KIKAH OCAM/UDEAC	Foucher Hatier
	3rd & 4th	Accounts	Accountings Methods & Principles, OCAM 1979 Vol 2	ROSSIGNOL, PROST, PEROCHON et ESSOMBA	Foucher
HIGHER TECHNICAL COLLEGES					
Accounts Clerks	1st & 2nd	Accounts	Introduction to Accounting "Accounting Methods and Principles" OCAM 1979 Vol. 1 OCAM PLAN	ROSSIGNOL, PROST PEROCHON, MINKOULOU, ASANJI ET KIKAH OCAM/UDEAC	Foucher Hatier
	3rd Year	Accounts	Accounting Methods & Principles, OCAM 1979 Vol. 2	ROSSIGNOL ET ALL	Foucher
TECHNICAL COLLEGES					
Secretaries	2nd Year	Shorthand	Pitman Shorthand New Course (New Era)	PITMAN	Pitman
	3rd Year	" "	Students Review of Pitman's Shorthand	" "	" "
	4th Year	" "	700 Common Words in Pitman's Shorthand	" "	" "



FORM	TITLE	AUTHOR	PUBLISHERS
LOWER SIXTH FORM	<p><u>SET BOOKS</u></p> <p>Schools to select appropriate set books as prescribed in G.C.E. Syllabus for June 1984 to be published.</p>		
UPPER SIXTH FORM	<p><u>SET BOOKS</u></p> <p>Schools to select appropriate set books as prescribed in G.C.E. Syllabus for June 1983 already published. Four books should be selected from the list below; at least one must be from each of sections A and B and at least one of the African authors (marked by an asterisk) must be chosen:</p> <p><u>SECTION A: DRAMA</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Morace 2. L'Ecole des Femmes 3. Britannicus <p><u>SECTION B: PROSE</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Laing and other stories 5. Eugénie Grandet 6. L'Etranger 7. Thérèse Desqueyroux 8. *Ville Cruelle 9. *L'Aventure Ambigüe 	<p>Corneille</p> <p>Molière</p> <p>Racine</p> <p>Voltaire</p> <p>Balzac</p> <p>Camus</p> <p>Mauriac</p> <p>*Eza Boto</p> <p>*Cheik Amadou Kane</p>	<p>O.U.P</p>

Liste officielle des manuels scolaires 1994/1995.
 B1/676

I - ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

La liste des livres de 1992/1993, reconduite en 1993/1994 demeure inchangée. Toutefois la généralisation de l'initiation au bilinguisme dans les classes des niveaux I et II non couvertes jusque là appelle l'additif ci-après :

A - Ecoles primaires francophones :

NIVEAU	MATIERE	OUVRAGE	AUTEUR	EDITEUR
SIL-CP	LANGUE ANGLAISE	OXFORD ENGLISH for Cameroon pupil's book and Work book I	DH HOME	OXFORD UNIVERSITY PRESS
CE1		OXFORD English for Cameroon: pupil's book II and Work book II	DH HOME	OXFORD UNIVERSITY PRESS

B - Ecoles primaires anglophones

Class I	LANGUE FRANCAISE	"La Canne et le Coussinet" : livre unique de français 1ère année.	Mme EKOTTO : EBOLO Alvine	CEPER/EDICEP
Class III		"La Canne et le Coussinet" : livre unique de français 2ème année	Mme EKOTTO : EBOLO Alvine	CEPER, EDICEP

Des fiches pédagogiques élaborées par l'IG/ENPN serviront d'appoints pour aider les enseignants à une exploitation judicieuse de ces manuels.

Yaoundé, le 19 AOUT 1994

LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
 (é) Robert MBELLA MBAPPE

POUR COPIE CERTIFIÉE CONFORME

Douala le 19 AOUT 1994

NOVEMBRE 1994

DIVISION PROVINCIALE DE L'ÉDUCATION
 LE LITTORAL



ASSOCIATION ÉDUCATIVE

Primaire francophone

CHAMPIONS

in English

CP



Pupil's Book





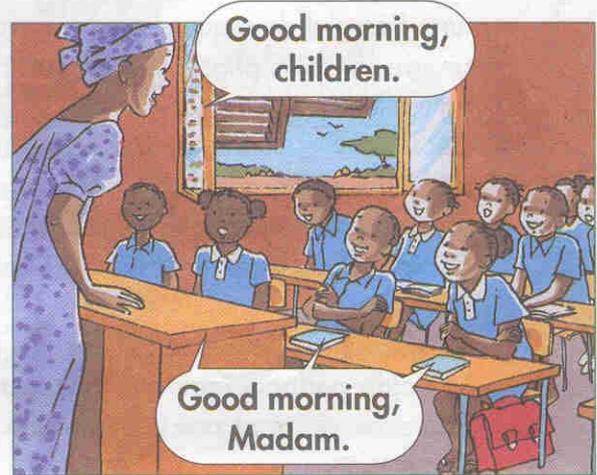
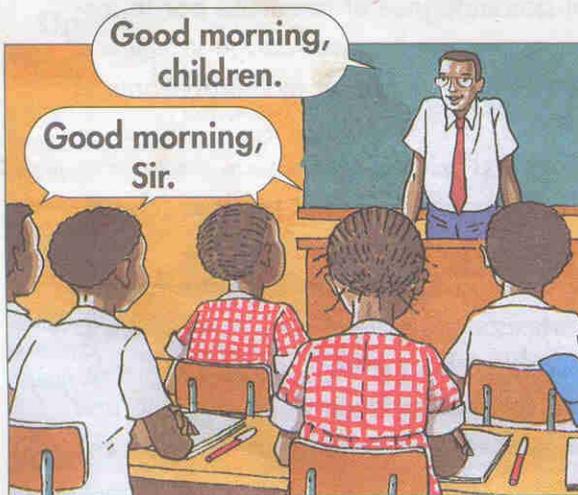
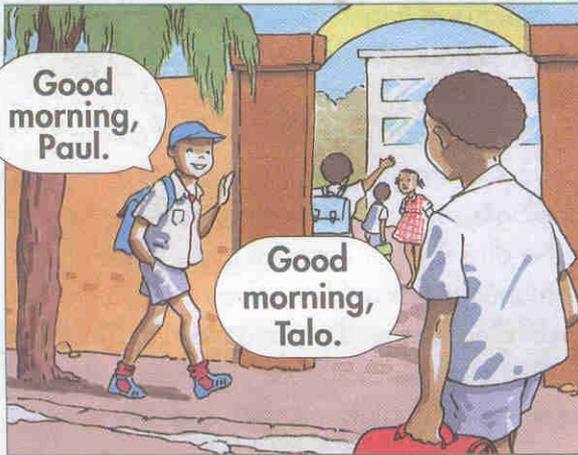
Unit 1



Lesson 1

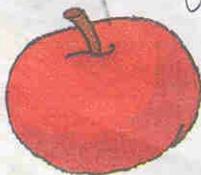
Good morning

Look, read and say.



Look, listen and say.

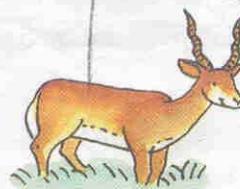
an apple



an ant



an antelope



an axe

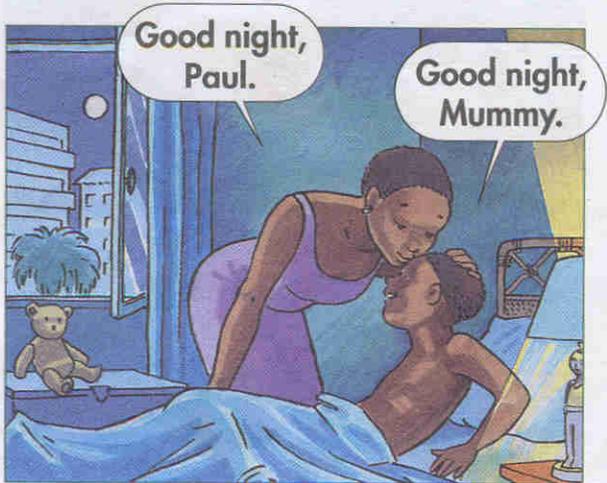
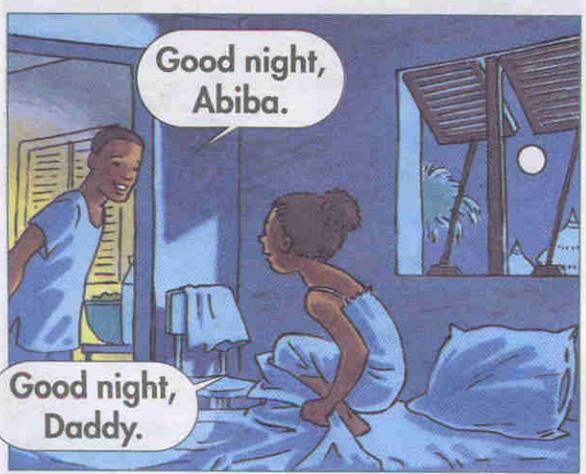
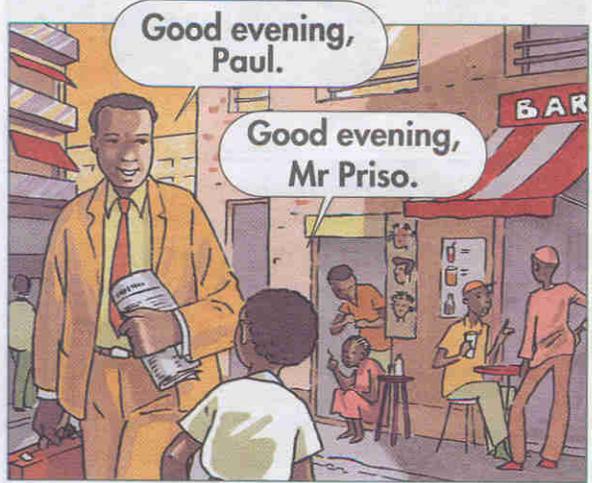
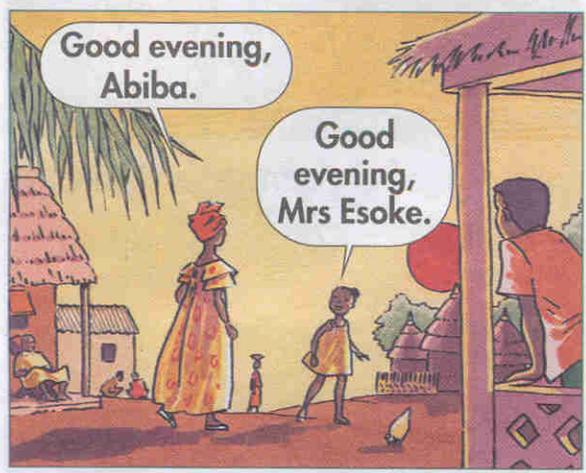


à st.
ons d'ar.
ses ayants
n du droit de
Code pénal.



Good evening and Good night

Look, read and say.



Mime the actions and say.

Good morning



Goodbye



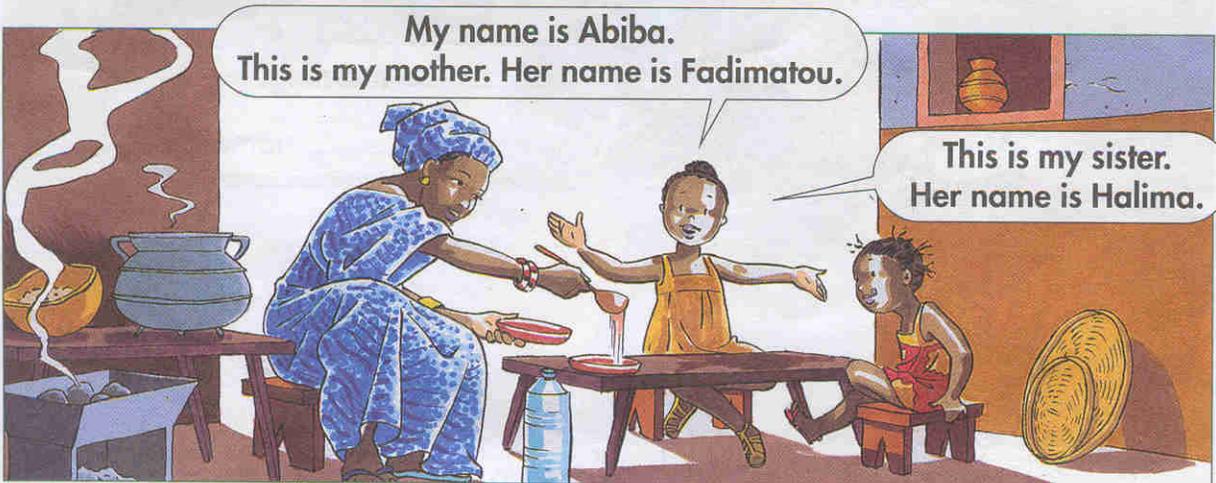
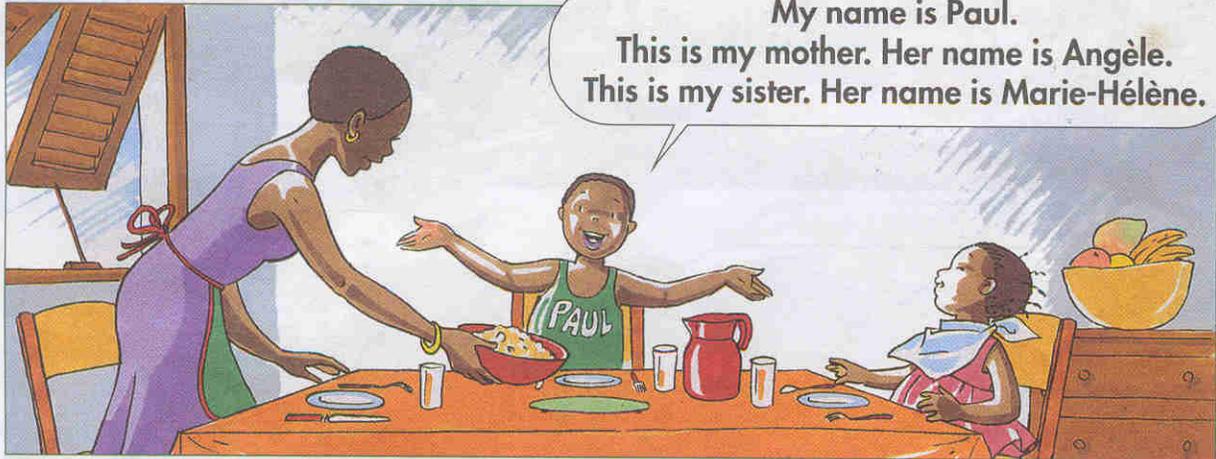
Good night





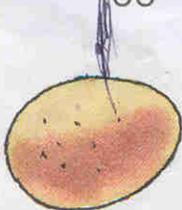
My name is Paul.

Look and read.

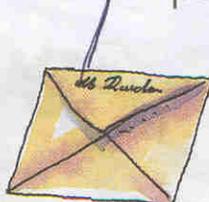


Look, listen and say.

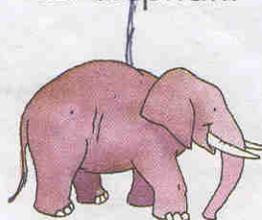
an egg



an envelope



an elephant



an engine



I wash my face.

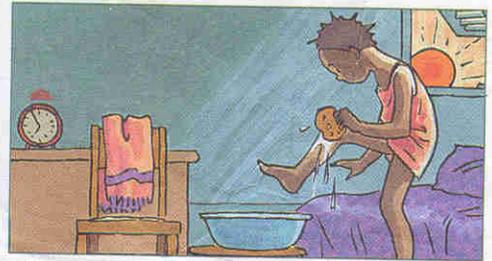
Look and read.



This is the way I wash my face,
Wash my face, wash my face.
This is the way I wash my face,
Early in the morning.



This is the way I wash my arms,
Wash my arms, wash my arms...



This is the way I wash my legs,
Wash my legs, wash my legs...

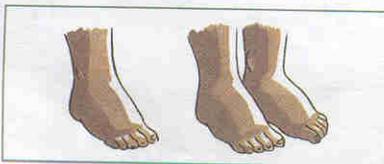


This is the way I wash my hands,
Wash my hands, wash my hands.
This is the way, I wash my hands,
Early in the morning.



This is the way I wash my feet,
Wash my feet, wash my feet...

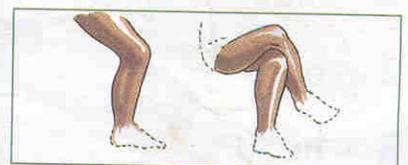
Look and read.



1 foot 2 feet



1 hand 2 hands



1 leg 2 legs



He is a policeman.

Look and read.



My name is Paul. This is my father.
His name is Mr Nyankam.
He is a policeman. This is my sister.
Her name is Marie-Hélène.
This is my friend. His name is Talo.
He is a pupil.



Good morning.
My name is Marceline.
This is my mother.
Her name is Mrs Nyanke.
She is a trader.
This is my friend. Her name is Abiba.

Read.

- Good morning, Mrs Nyanke.
- Good morning, Abiba.
- I like oranges. 2 oranges, please.
- 2 oranges.
- Thank you, Mrs Nyanke.
- Goodbye, Mrs Nyanke.
- Goodbye, Abiba.



Role play.



I have a bicycle.

Look and read.



I have a bicycle.
I do not have a car.



I have a bag.
I do not have a basket.

Play a game.

I have a ball.

I have a ball and a car.

I have a ball, a car and a doll.

I have a ball, a car, a doll and a ...

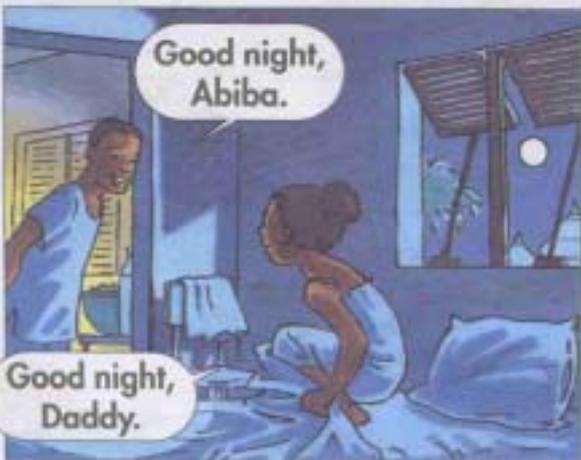
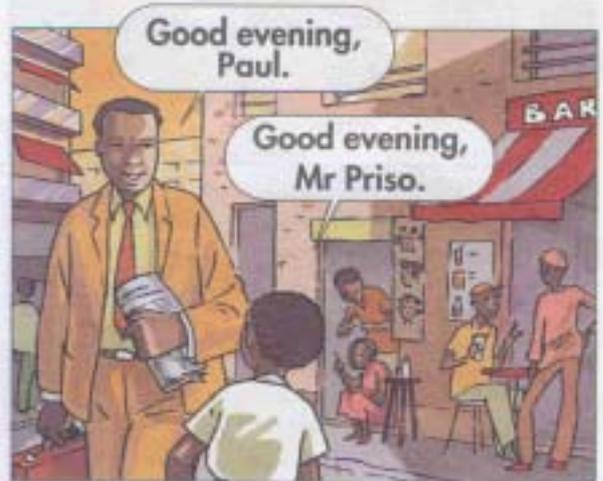
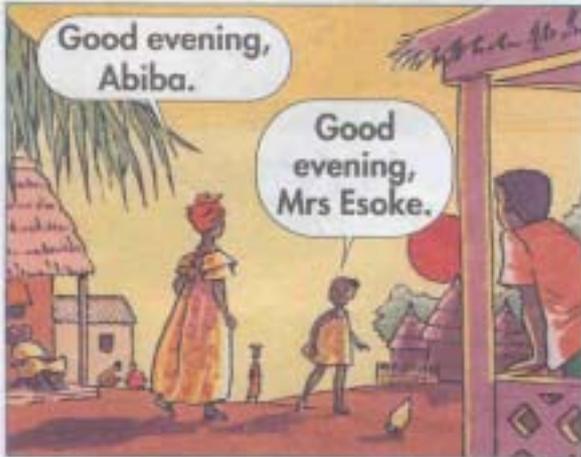


Unit 1

Lesson 4

Good evening and Good night

Look, read and say.



Mime the actions and say.

Good morning



Goodbye



Good night



CHAMPIONS

en français

SIL



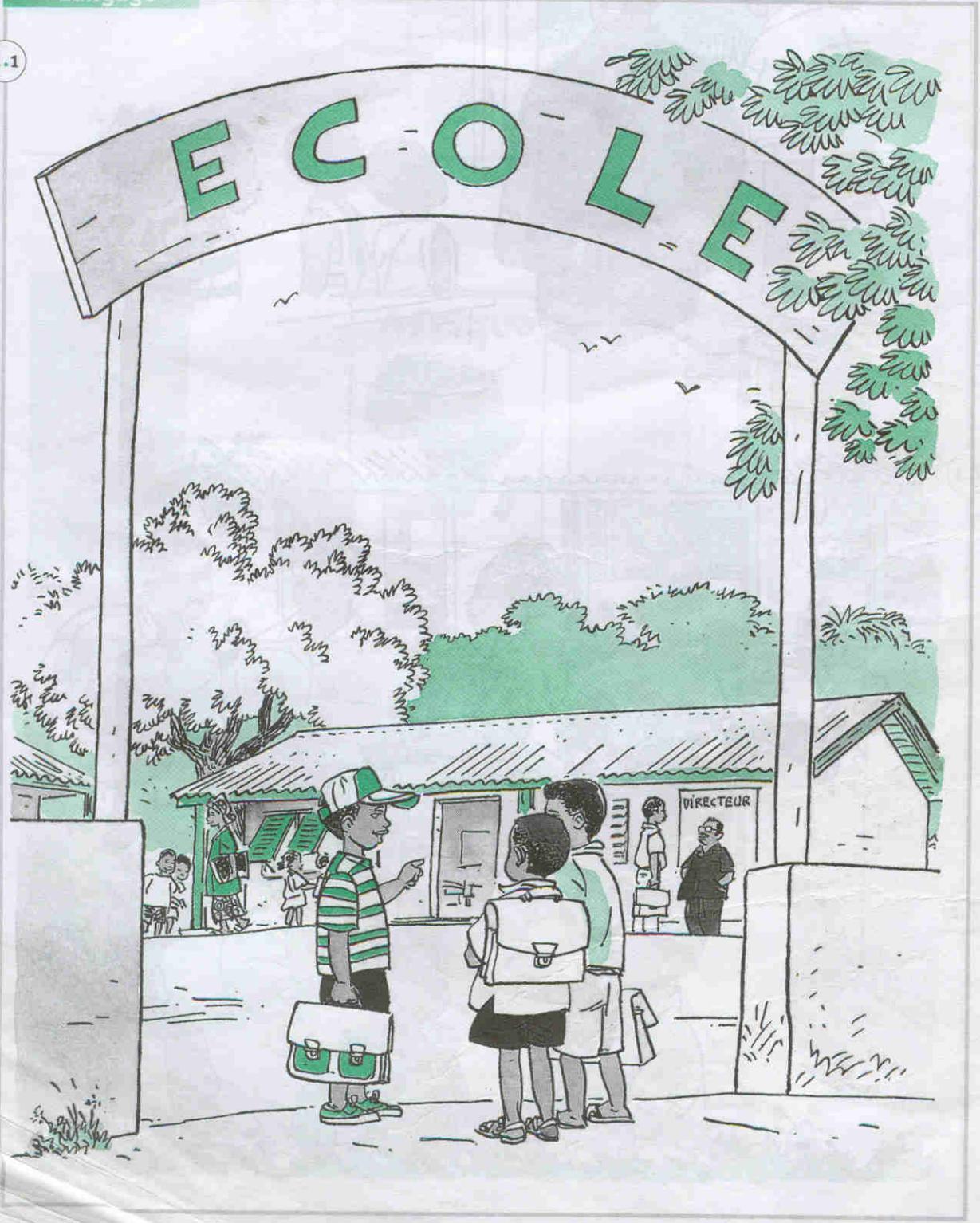
L'œuvre de l'élève



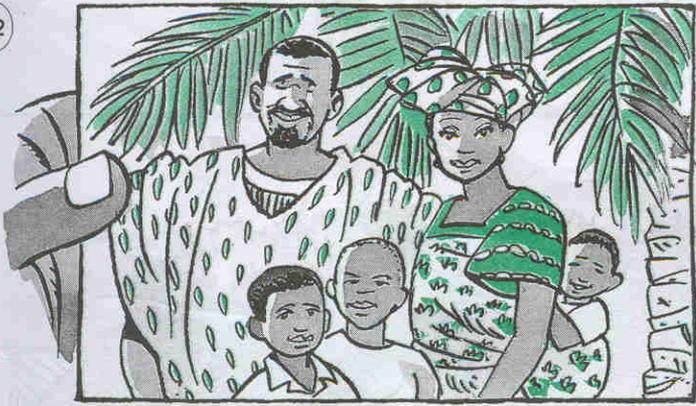
On visite l'école

Langage

1.1



1.2



2.1



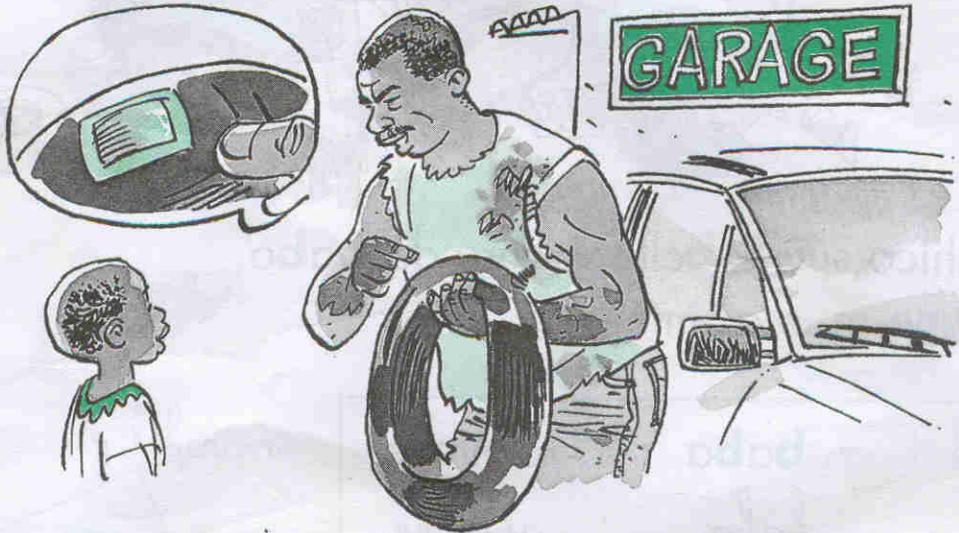
2.2



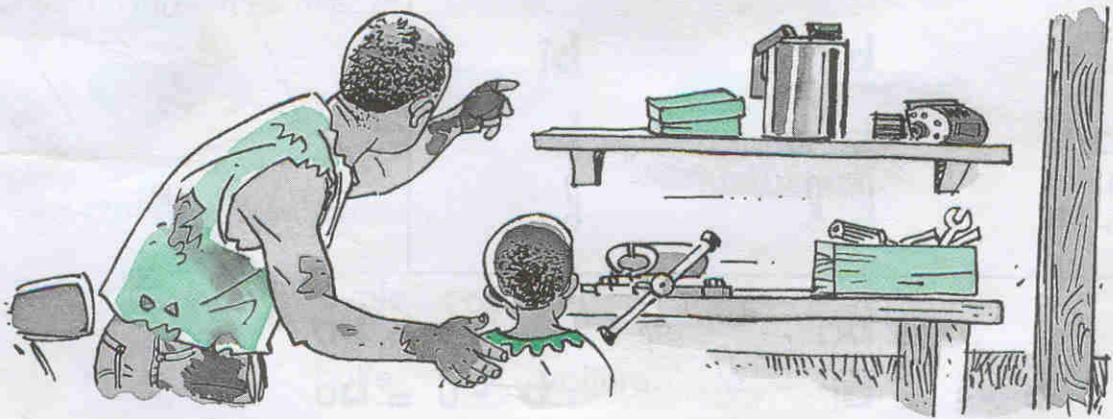
Au garage

Langage

1



2.1



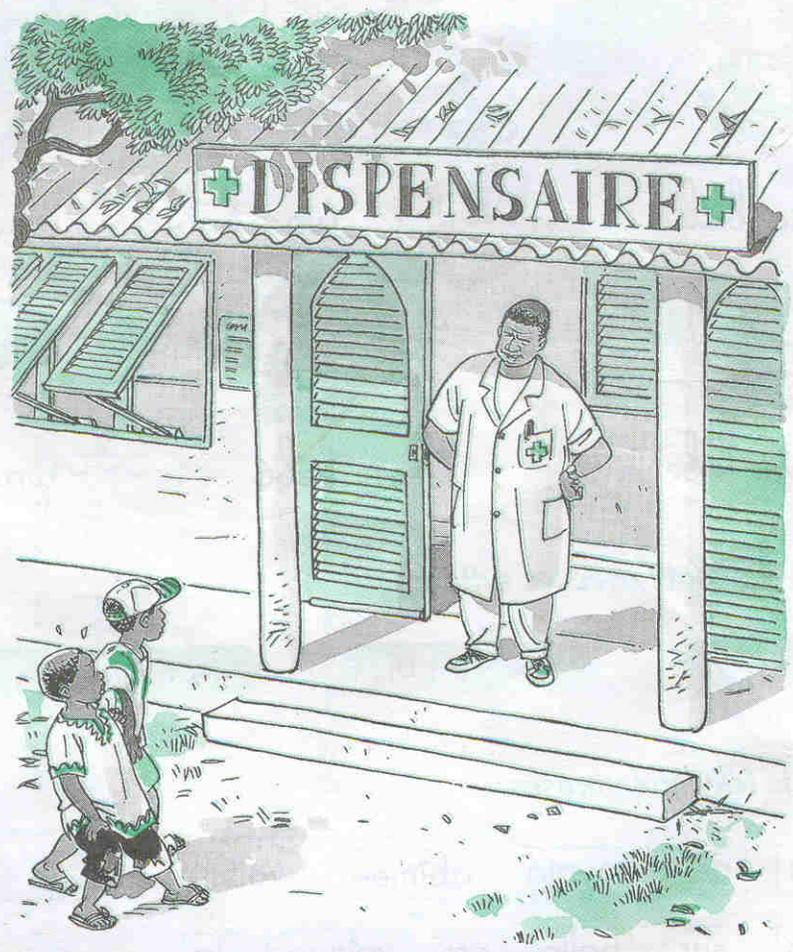
2.2



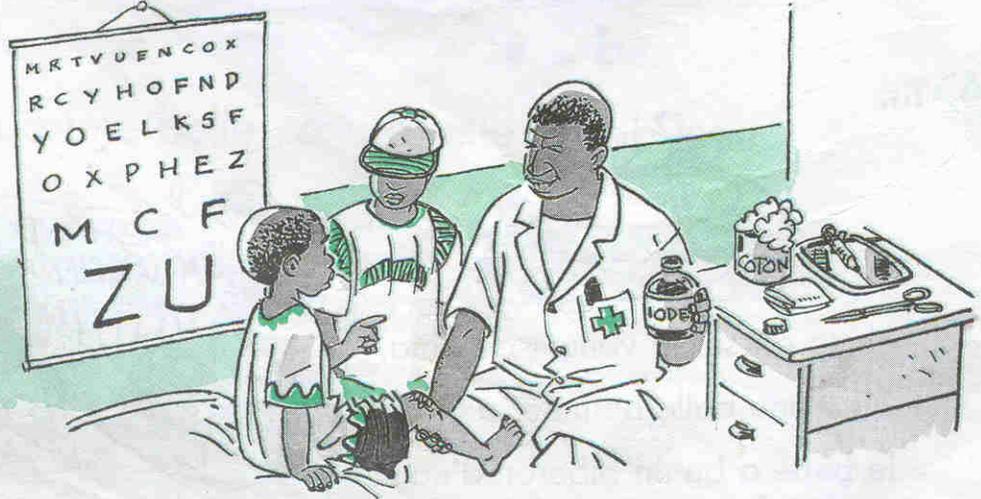
Au dispensaire (1)

Langage

1



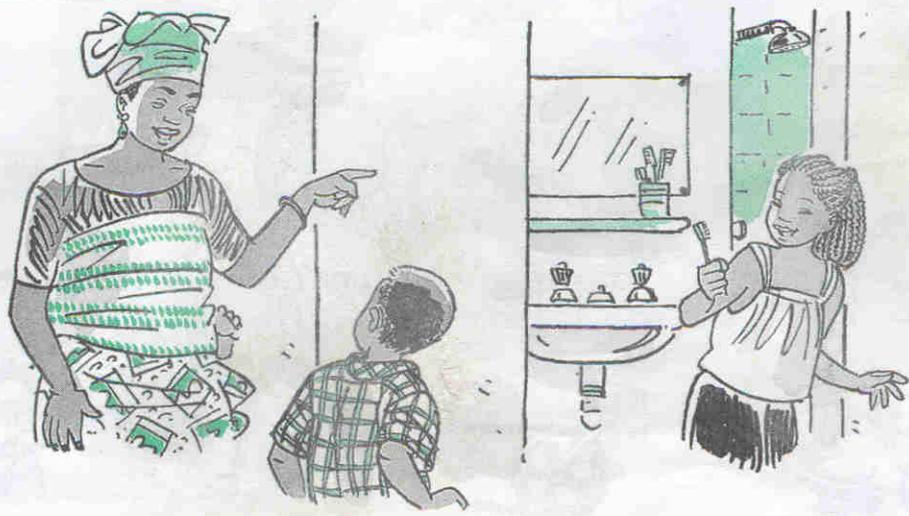
2



La toilette

Langage

1



2.1



2.2



La préparation du repas

Langage

1



2.1



2.2



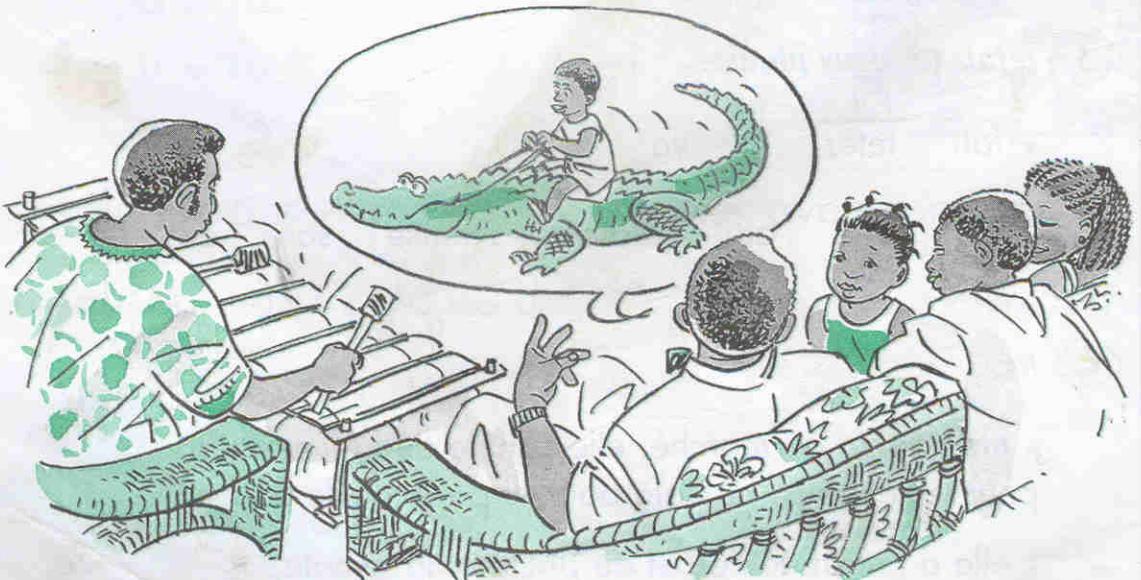
La veillée (2)

Langage

1



2



CAIRE

l'apprends vite à lire

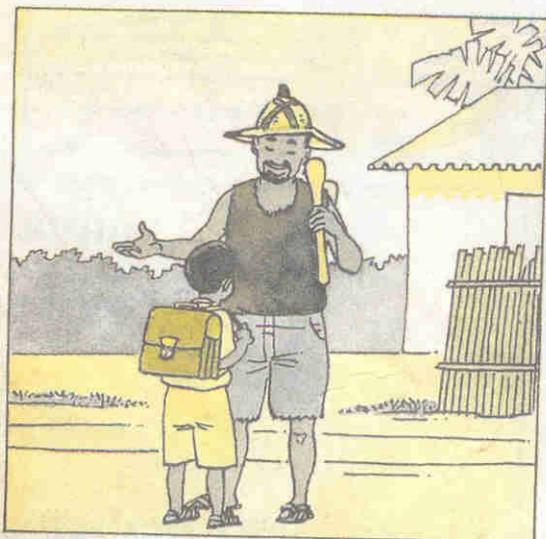


Langage et lecture

Semaine 1. sur le chemin de l'école



1

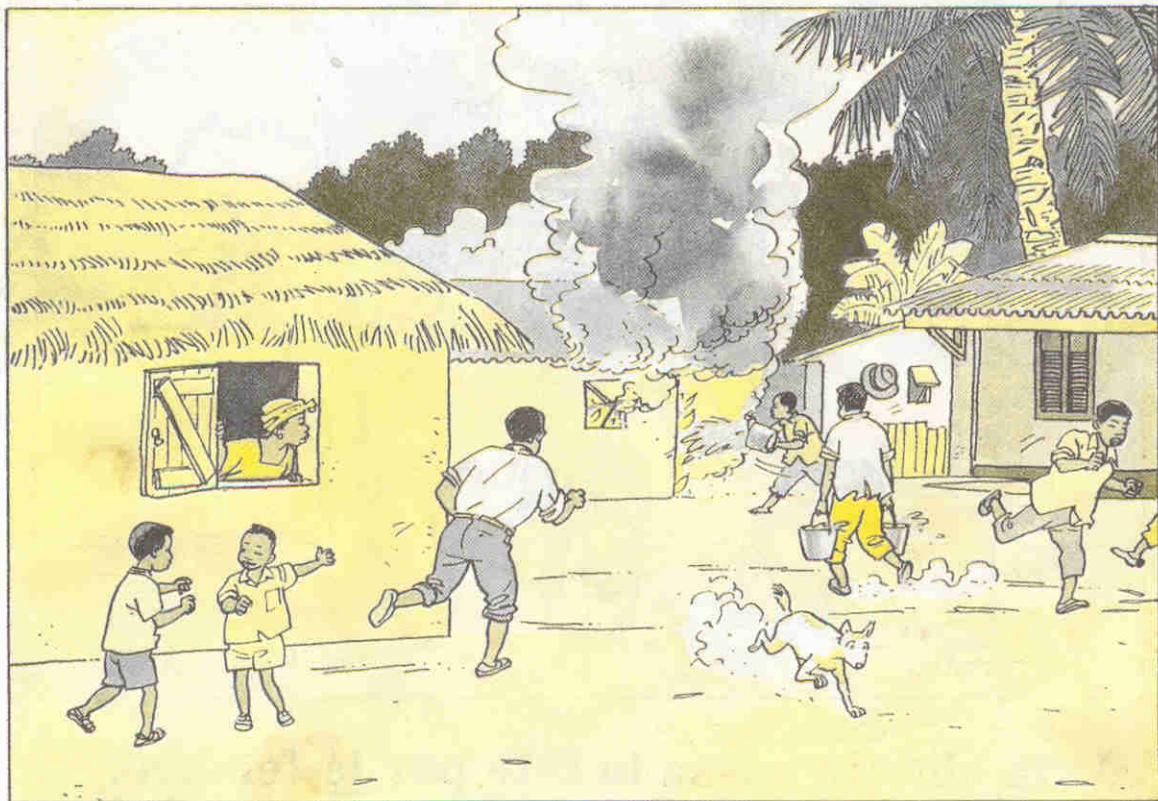


2

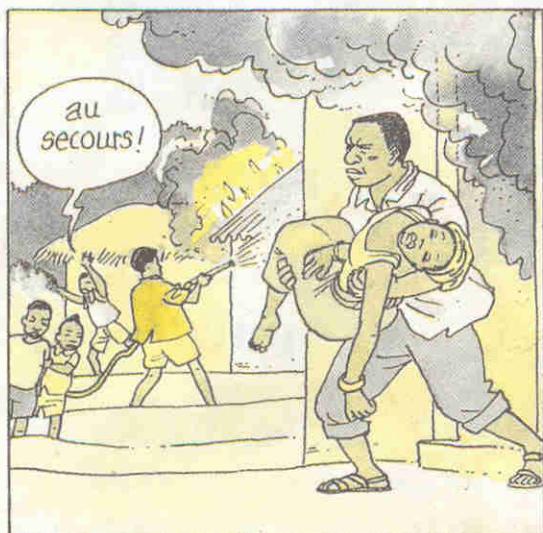


3

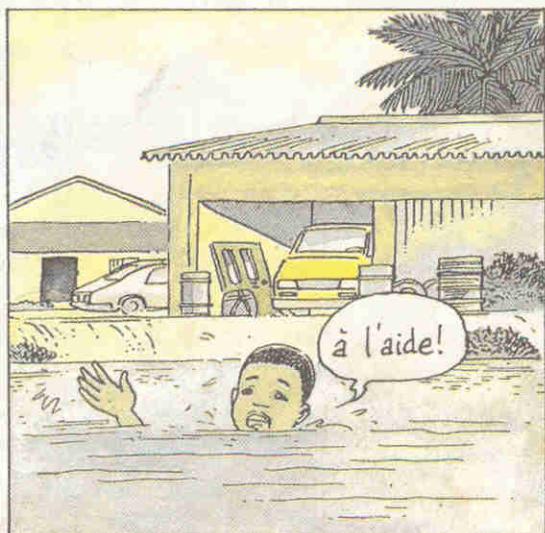
Semaine 21. au feu !



1

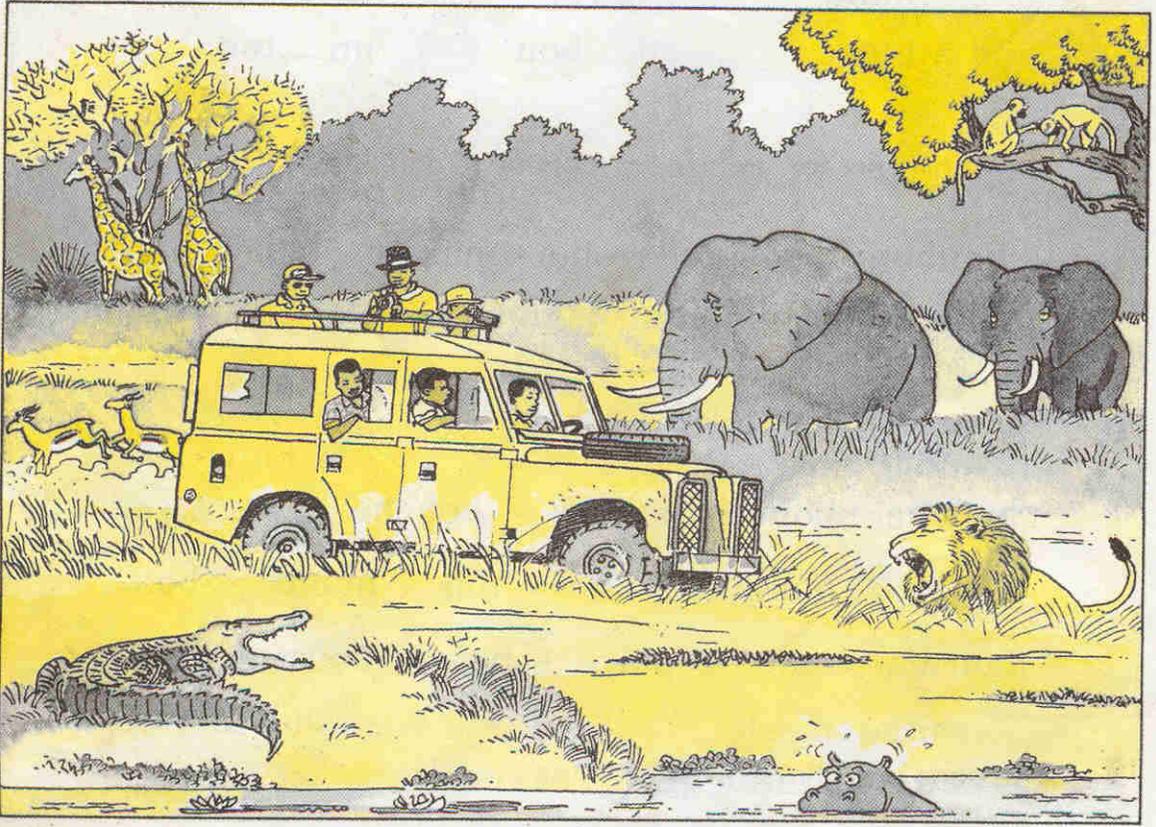


2

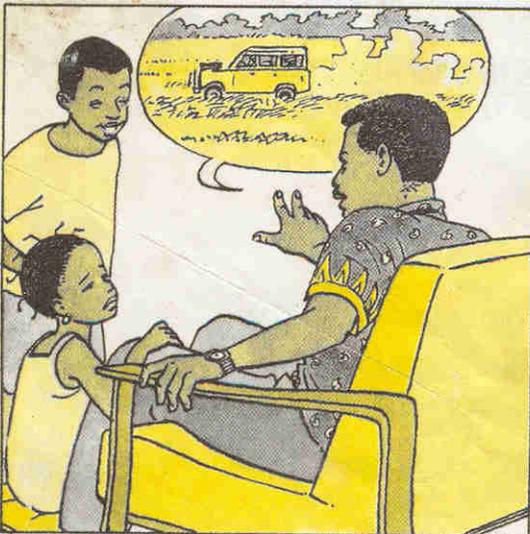


3

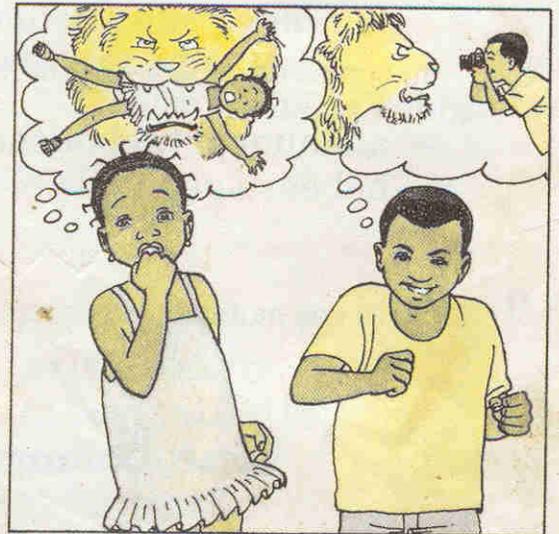
Semaine 25. les animaux sauvages



1

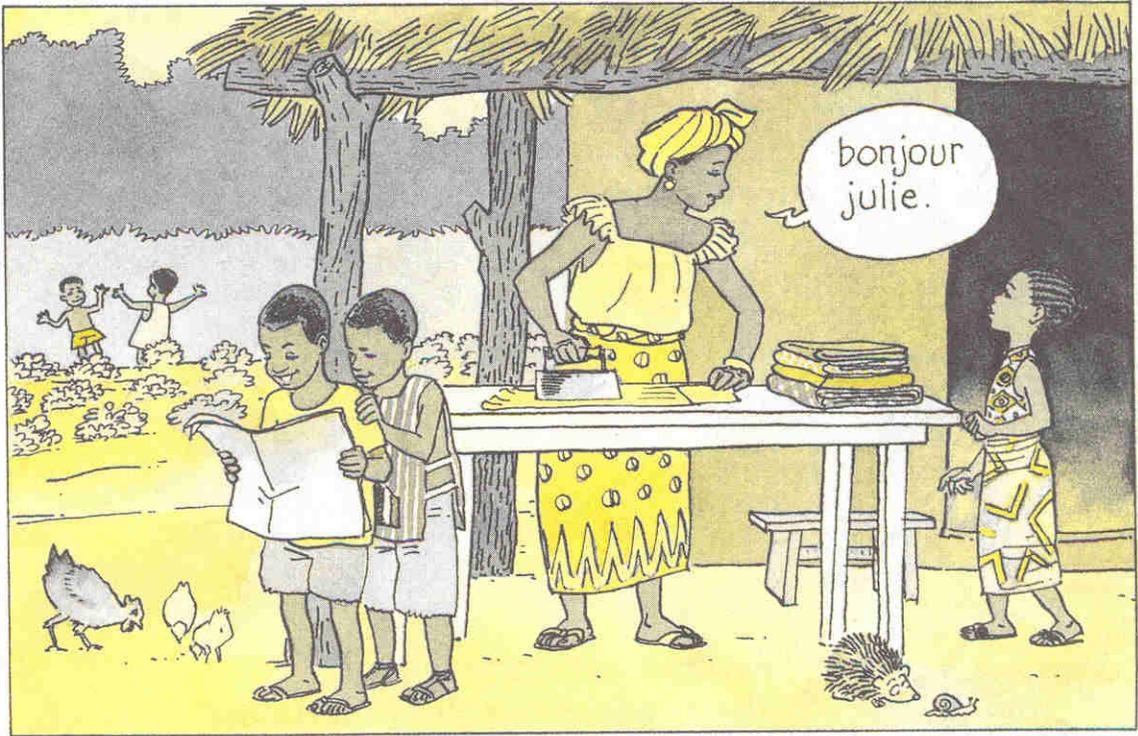


2



3

la jupe de fatou



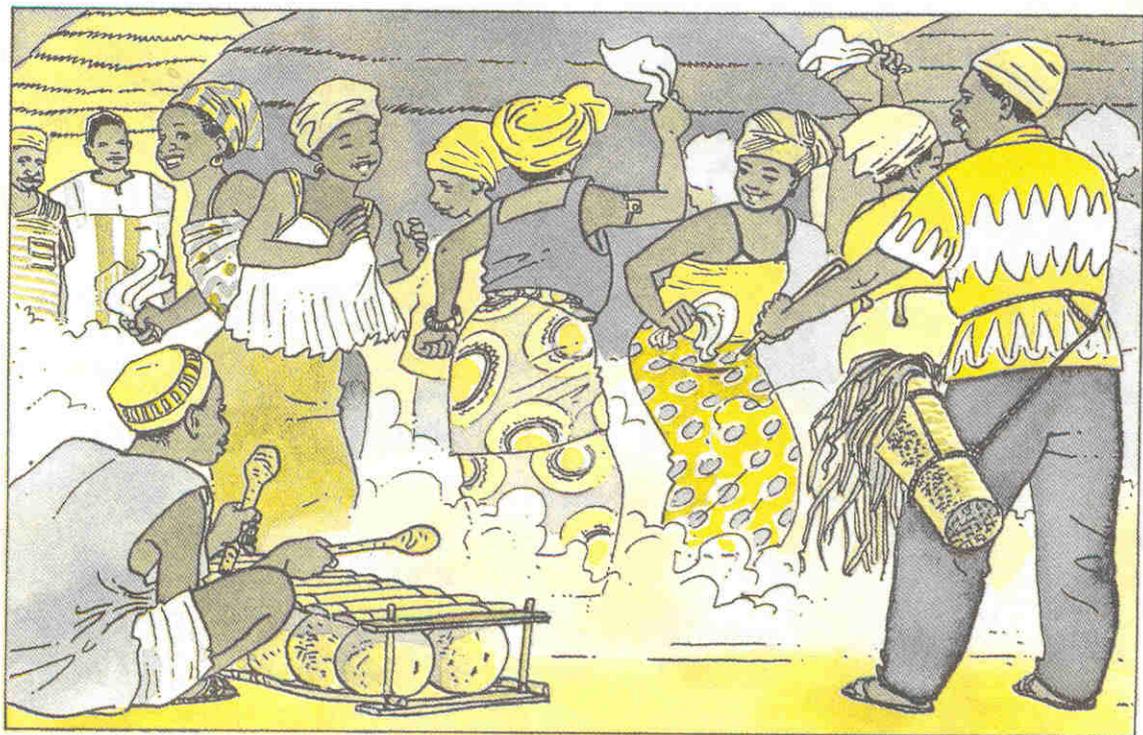
maman repasse la jolie jupe jaune de fatou.

maman repasse la jolie jupe jaune de fatou.

jolie	jupe	jaune
jo	ju	jau
j	j	j

fatou a une jolie jupe jaune.

j



c'est la fête : la foule danse au son des balafons.

c'est la fête :
la foule danse au son des balafons.

fête	-	foule	balafon
fê		fou	fon
f		f	f

on entend les balafons ; la foule danse. f