

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE DE L'ÉCOLE DE MADAKA, CAMEROUN

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAÎTRISE

EN ÉDUCATION

PAR

YASMINE CHARARA

JUILLET 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Je veux d'abord remercier mon collègue et ami Boubou Haman-Saïd pour sa franchise, sa curiosité et pour l'intérêt qu'il porte à cette recherche. Fils de Madaka, son intérêt m'a donné le courage de mener mon travail jusqu'au bout. Je veux également remercier Djawé Djafils Blawe, mon rayon de soleil camerounais, un homme débrouillard, rempli de talents, une boule d'émotions et de rythmes sincères, ma petite tête de noix d'amour, sans qui rien de tout cela n'aurait été possible. Djawé a été mon compagnon de tous les instants. Je remercie également Bachyr Lamine, mon grand frère, la personne qui a le cœur le plus généreux que je connaisse et dont la passion jaillit à travers chaque mot qu'il prononce, en faisant sauter notre cœur dans notre poitrine. Merci également à sa femme Jacinthe, mon amie, pour son écoute et ses encouragements.

Je remercie aussi mon équipe de recherche. Former cette équipe a été la meilleure idée que j'ai eue. J'ai tellement appris avec elle. La connaissance et le dévouement de ses membres envers leur communauté m'ont impressionnée. Je remercie Harira Ismaïlou, Jean Poste et, de nouveau, Boubou Haman-Saïd et Djawé Djafils Blawe.

Je veux également remercier maman Djah, notre mère d'accueil, *dada Bogo*. L'accueil de Djah dans sa vie, son intimité, sa maison, son nid a été rassurant et enrichissant. Djah, une grande dame, dont la prestance rend fière, restera à jamais dans mon cœur. J'en profite pour souhaiter à Fady, ma petite sœur, de réaliser ses rêves.

Je remercie également notre amie, notre complice, notre refuge, Justine. Chez qui tout était si simple, si accueillant et si souriant. Noël sans elle n'aurait pas été pareil.

Mon expérience à Bogo n'aurait été possible sans l'hospitalité de sa communauté entière. Une hospitalité qui reflète celle de ses autorités. Sa Majesté, le Lamido de Bogo, a été un père pour nous. Nous sentions sa précieuse bénédiction dans tous nos déplacements. La sagesse qui transperce son regard, ses paroles et son histoire m'ont accompagnée et m'ont poussée à prendre du recul; recul qui m'a amenée à entreprendre cette recherche.

Pour monsieur Boubou, lawane de Madaka, premier adjoint au maire de Bogo et conseiller de Sa Majesté, les mots me manquent. Son ambition pour sa communauté, son ouverture

d'esprit sont des qualités que je n'oublierai jamais et qui, je l'espère, m'inspireront dans mes actions à venir. Discuter avec lui fut une réelle joie.

Collaborer avec monsieur Abou Jawro, inspecteur d'arrondissement d'éducation de base, a été pour moi tout un plaisir. Le dynamisme dont il fait preuve et la confiance qu'il m'a accordés resteront marqués en moi. J'en profite également pour remercier madame Abou, sa femme, dont le désir pour un monde meilleur est une inspiration hors-norme.

Un merci tout particulier et attentionné à Yerima Youssoufa, dont la pureté de cœur est déroutante. Je remercie également mes voisins, amis et gardiens : Baka, Bonou, Katchalla et tous les notables de Bogu.

Au côté de Monsieur Soufianou, j'ai beaucoup appris. Les conversations que j'ai eues avec lui m'ont enrichie comme peu ont su le faire et je l'en remercie sincèrement. Je remercie également chaleureusement, les membres du Conseil d'école et de l'Association des parents d'élèves et enseignants de l'école de Madaka, monsieur Doba, les autorités de Madaka et tous ceux qui par leur présence, leurs idées, leurs encouragements, leur accueil ont été indispensables à la réussite de ce travail.

Mes remerciements cordiaux vont également à monsieur Tourneux, monsieur Fonkēng, monsieur Saïdou, monsieur Tchego et monsieur Seignobos. Leurs commentaires, conseils et relectures font la richesse de cette recherche.

C'est également avec beaucoup d'émotions que je remercie l'honorable Hamadou Sali, dont l'amitié m'est très chère.

Je remercie aussi toute ma famille et particulièrement ma mère. Sans entrer dans les détails, leur présence, leur appui et l'importance que l'on accorde à notre famille me font tous les jours croire que le meilleur est possible. Mon père, ma mère, Richard, ma sœur, mes frères, ma mamy, mon papy et Nick m'accompagnent partout. Une pensée toute particulière pour Emma, ma filleule née le 21 septembre 2010, et pour mon père dont la patience dans son combat contre le cancer m'inspire.

Je remercie aussi tout particulièrement ma directrice de recherche, Isabel Orellana, dont la justesse des commentaires fut plus d'une fois révélatrice et dont l'engagement et les accomplissements sont pour moi une source d'inspiration importante. Je remercie également Rolando. Sa présence chaleureuse m'a touchée. Je remercie également Nayla, Marie-Ève, Valérie, Francezca, tout comme les autres étudiants de la communauté d'apprentissage étudiante et toutes les personnes engagées à la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement. Je tiens également à remercier la titulaire de cette chaire, Lucie Sauvé, dont les travaux et la justesse des mots ont été pour moi, ressourcants.

Merci également   Maude, mon amie, pour sa présence et ses relectures;   Caro pour ses encouragements et ses discussions;   Marion pour son apport incomparable. Sa relecture a su me donner la verve. Merci aussi Élodie.

Un merci tout particulier   Rafa lle que j'aime et qui saura sûrement ici cerner la portée qu'a chacun de ces remerciements pour moi. C'est doux d'avoir cette complicité. Merci.

1 janvier 2011



## TABLES DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX .....	xv
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES .....	xviii
RÉSUMÉ .....	xix
INTRODUCTION .....	21
CHAPITRE I - LA PROBLÉMATIQUE .....	25
1.1. La participation de la communauté locale au projet d'éducation nationale camerounais .....	26
1.1.1. Un consensus : l'importance de la participation locale en éducation .....	27
1.1.2. Des propositions pour favoriser la participation de la communauté locale en éducation ...	30
1.1.3. L'urgence d'agir pour une école plus signifiante .....	33
1.2. L'histoire du système scolaire camerounais et du village de Madaka. ....	35
1.2.1. La période précoloniale (1472-1884) .....	35
1.2.2. La période coloniale (1884-1960) .....	36
1.2.2.1. Période allemande (1884-1914).....	36
1.2.2.2. Période franco-britannique (1916-1960) .....	37
Phase de transition (1916-1920) .....	37
Phase du mandat (1921-1944) .....	38
Phase d'après-guerre ou de l'autonomie interne (1944-1960).....	39
1.2.3. La période postcoloniale (1960-1986).....	41
1.2.3.1. Premier plan quinquennal de l'éducation (1961-1966) .....	42
1.2.3.2. Deuxième plan quinquennal de l'éducation (1966-1971).....	43
1.2.3.3. Troisième plan quinquennal de l'éducation (1971-1976).....	46
1.2.3.4. Quatrième plan quinquennal de l'éducation (1976-1981) .....	47
1.2.3.5. Cinquième plan quinquennal de l'éducation (1981-1986).....	48
1.2.3.6. Sixième plan quinquennal de l'éducation (1986-1991).....	49
1.2.4. La période contemporaine (1986 à nos jours) .....	49

1.2.4.1. Programme d'ajustement structurel I - PAS I (1989-1995).....	50
1.2.4.2. Programme d'ajustement structurel II - PAS II (1997-1999).....	52
1.2.4.3. Projet intérimaire (2000-2003).....	53
1.2.4.4. Document stratégique de réduction de la pauvreté I - DSRP I (2003 à 2009).....	55
1.2.4.5. Document stratégique de réduction de la pauvreté II - DSRP II 2009-2035 .....	59
1.3. Les questions et visées de la recherche .....	62
CHAPITRE II - LE CADRE CONCEPTUEL.....	65
2.1. Les notions de communauté, d'éducation et de participation .....	66
2.1.1. La notion de communauté .....	66
2.1.2. La notion d'éducation.....	71
2.1.3. La notion de participation au projet scolaire .....	76
2.2. Un aperçu de l'évolution sociohistorique des notions qui sous-tendent le concept de communauté éducative.....	80
2.2.1. La société éducative .....	80
2.2.2. La communauté éducative.....	83
2.2.3. La communauté d'apprentissage.....	86
CHAPITRE III - LA MÉTHODOLOGIE .....	91
3.1. Nos choix épistémologiques .....	91
3.2. Nos choix méthodologiques.....	93
3.2.1. L'étude de cas .....	93
3.2.2. Les stratégies de collecte de données .....	95
3.2.2.1. Équipe de recherche .....	95
3.2.2.2. Recension des écrits .....	99
3.2.2.3. Observation participante.....	100
3.2.2.4. Entretiens <i>individuels semi-dirigés</i> .....	101
Entretien individuel avec un expert linguiste.....	101
Entretiens individuels auprès de deux habitants de longue date à Madaka.....	102
Trois différentes phases d'entretiens auprès des membres de la communauté éducative de Madaka .....	103

3.2.2.5. Entretiens de groupe .....	107
Troisième phase d’entretiens (un entretien de groupe).....	107
Entretiens de groupe avec l’équipe de recherche.....	108
3.2.2.6. Journal de bord .....	109
3.2.3. Les méthodes d’analyse de données.....	109
3.2.3.1. Analyse logico-sémantique.....	110
3.2.3.2. Analyses sémantiques.....	111
Analyse thématique .....	112
Analyse conceptuelle et l’analyse des connotations .....	112
3.3. La déontologie, les critères de rigueur et les limites de la recherche .....	114
3.3.1. L’encadrement déontologique.....	114
3.3.2. Les critères de rigueur scientifique de la recherche.....	114
CHAPITRE IV - LES RÉSULTATS DE L’ÉTUDE DE CAS ET LA DISCUSSION .....	119
4.1. Un portrait du contexte global de la région de Madaka .....	120
4.1.1. Les principales caractéristiques géographiques, physiques et socio-économiques de la région de l’Extrême-Nord du Cameroun et plus spécifiquement de Madaka.....	120
4.1.2. Les principales caractéristiques historiques et culturelles de la région de Madaka.....	129
4.1.2.1. Brève histoire des peuples peuls et des autres peuples de la région de Madaka.....	129
4.1.2.2. Clans et familles peuls de la région de Madaka.....	131
Peuls <i>Feroo’be</i> et <i>Bagaarmiau</i> temps de l’empire du Kanem-Bornou et leur arrivée dans la région de Madaka .....	132
Peuls <i>Feroo’be</i> et <i>Bagaarmi</i> au temps du <i>jihad</i> de Ousman dan Fodio, <i>seehu</i> de Sokoto, et leur influence sur la région de Madaka.....	134
4.1.2.3. Arrivée des colons dans le Diamaré et le processus de « foubéisation ».....	137
4.1.2.4. Pouvoir traditionnel peul à Bogo et son histoire.....	139
4.1.2.5. <i>Pulaaku</i> .....	143
4.1.2.6. Religion .....	146
Islam à Madaka.....	147
Diversité religieuse dans la région de Madaka .....	152

4.1.3. Les principales structures sociales de la région de Madaka .....	153
4.1.3.1. Autorités traditionnelles et administratives .....	153
4.1.3.2. Quelques aspects sociaux marquants de la région de Madaka.....	159
Principaux éléments qui rythment le quotidien des habitants de la région de Madaka.....	159
Situation de la femme dans la région de Madaka .....	161
Programme national de développement participatif (PNDP) pour la région de Madaka..	163
4.2. L'éducation à Madaka.....	166
4.2.1. Les principales caractéristiques de l'éducation traditionnelle dans la région de Madaka	166
4.2.2. Les principales caractéristiques de l'éducation scolaire de Madaka .....	169
4.2.2.1. École coranique .....	170
4.2.2.2. École franco-arabe.....	173
4.2.2.3. « Écoles de parents » .....	174
4.2.2.4. École d'État .....	175
4.3. La communauté éducative de l'École de Madaka.....	176
4.3.1. L'histoire de l'École de Madaka .....	176
4.3.2. Les principales caractéristiques de l'École de Madaka.....	178
4.3.3. Les membres communauté éducative de l'École Madaka.....	181
4.3.3.1. Associations représentantes de la communauté éducative.....	181
4.3.3.2. Acteurs de l'éducation globale des enfants de Madaka, leur importance relative et leurs interrelations .....	183
Importance relative des acteurs de l'éducation des enfants de Madaka.....	186
Groupes d'acteurs .....	188
4.3.3.3. Représentations et significations des termes d'éducation et d'école .....	190
Éducation.....	190
École .....	193
Représentations de l'éducation des enfants à Madaka .....	194
4.3.3.4. Projet d'éducation globale des membres de la communauté de Madaka et le projet scolaire de l'École de Madaka.....	196
Types et lieux d'apprentissage.....	196

Problèmes reliés au projet éducatif.....	202
Propositions .....	205
4.4. Discussion.....	207
4.4.1. La communauté éducative.....	207
4.4.1.1. Les acteurs de la communauté éducative à Madaka .....	207
4.4.1.2. Le projet éducatif de la communauté éducative à Madaka.....	209
4.4.1.3. Le concept de communauté éducative.....	211
4.4.2. Les éléments du contexte local qui posent un défi particulier à l'avènement d'une communauté éducative.....	213
4.4.2.1. Enjeux associés au système hiérarchique .....	213
4.4.2.2. La place traditionnelle de la femme.....	216
4.4.3. Apports méthodologiques et perspectives de recherche.....	218
LA CONCLUSION .....	221
APPENDICE A - LE CAMEROUN, CARTE ROUTIÈRE.....	227
APPENDICE B - LA PROVINCE DE L'EXTRÊME-NORD, CARTE ADMINISTRATIVE.....	229
APPENDICE C - MADAKA, UN CANTON OU VILLAGE DE LA COLLECTIVITÉ TERRITORIALE DÉCENTRALISÉE (CTD) DE BOGO, UN LAWANAT DU LAMIBÉ DE BOGO ET SES ÉCOLES PRIMAIRES PUBLIQUES .....	231
APPENDICE D - LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES.....	233
1. GRILLE DE LECTURE.....	234
2. GUIDE D'OBSERVATION.....	235
3. GUIDE D'ENTRETIEN POUR L'ENTRETIEN INDIVIDUEL SEMI-DIRIGÉ AVEC L'EXPERT LINGUISTE.....	236
4. GUIDE DES D'ENTRETIENS POUR LES DEUX ENTRETIENS INDIVIDUELS SEMI- DIRIGÉS AVEC LES HABITANTS DE MADAKA RECONNUS POUR LEUR CONNAISSANCE DE L'HISTOIRE LOCALE.....	237
5. GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES VINGT-DEUX ENTRETIENS INDIVIDUELS SEMI- DIRIGÉS AVEC LES MEMBRES DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE DE L'ÉCOLE DE MADAKA, ADULTES (phase 1).....	240
6. GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES CINQ ENTRETIENS INDIVIDUELS SEMI-DIRIGÉ AVEC LES MEMBRES DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE DE L'ÉCOLE DE MADAKA, ENFANTS (phase 1).....	246

7. GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES SEPT ENTRETIENS INDIVIDUELS SEMI-DIRIGÉS AVEC LES MEMBRES DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE DE L'ÉCOLE DE MADAKA PARMI LES PLUS INTÉRESSÉS ET ENGAGÉS (phase 2).....	250
8. GUIDE D'ENTRETIEN POUR L'ENTRETIEN DE GROUPE AVEC CINQ MEMBRES DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE DE L'ÉCOLE DE MADAKA PARMIS LES PLUS INTÉRESSÉS ET ENGAGÉS (phase 3).....	257
APPENDICE E - LES ÉCOSYSTÈMES DE LA RÉGION DE L'EXTRÊME-NORD .....	267
APPENDICE F - LE SAHEL .....	269
APPENDICE G - REPRÉSENTATION DU MILIEU DE VIE DE MADAKA.....	271
APPENDICE H - AIRES CULTURELLES DU CAMEROUN .....	273
APPENDICE I - RÉPARTITION ETHNIQUE.....	275
APPENDICE J - FACTIONS PEULES DANS LA RÉGION DE L'EXTRÊME-NORD DU CAMEROUN .....	277
APPENDICE K - LES EMPIRES PEULS DE L'AFRIQUE DE L'OUEST .....	279
APPENDICE L - EMPIRES AFRICAINS AU XVE SIÈCLE .....	281
APPENDICE M - EMPIRES AFRICAINS DE LA COLONISATION AUX INDÉPENDANCES ..	283
APPENDICE N - ORGANISATION DE L'ESPACE ET POUVOIRS TRADITIONNELS (FIN DU XIXE SIÈCLE).....	285
APPENDICE O - PHOTOS DE L'ÉCOLE DE MADAKA ET DE SES ENVIRONS.....	287
APPENDICE P - LES OUVRAGES LES PLUS ÉTUDIÉS DES 142 MALLUMS.....	293
RÉFÉRENCES.....	295

## LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

Figure 2.1. La situation d'apprentissage selon Légendre .....	p. 74
Tableau 2.1. Paradigmes socioculturels et éducationnels, types de sociétés et valeurs associées.....	p. 75
Tableau 2.2. Matrice des degrés et dimensions de la participation communautaire en éducation .....	p. 79
Figure 2.2. Le réseau notionnel de la communauté d'apprentissage d'après Orellana .....	p. 91
Tableau 3.1. Outils de collecte de données.....	p. 97
Tableau 4.1. Calendrier des cultures dans la région de Madaka.....	p. 161
Tableau 4.2. Principaux problèmes identifiés par le Comité de concertation (CC) lors du diagnostic local.....	p. 164
Tableau 4.3. Les acteurs de l'éducation globale des enfants à Madaka.....	p. 184
Tableau 4.4. La participation des acteurs au processus éducatif de l'École de Madaka.....	p. 189
Tableau 4.5. Éducation en foulfouldé : termes et signification.....	p. 191
Tableau 4.6. Les représentations de l'éducation des enfants de Madaka de la communauté éducative.....	p. 195
Tableau 4.7. Types et lieux d'apprentissage d'après les membres de la communauté éducatif de l'École de Madaka.....	p. 197
Tableau 4.8. Les problèmes éducatifs de Madaka.....	p. 203
Figure 4.1. La communauté éducatif de Madaka.....	p. 212



## LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

AID	Association internationale de développement
ALVF	Association de lutte contre la violence faite aux femmes et aux filles du Cameroun
AME	Associations de mères d'élèves
APEE	Association de parents d'élèves et enseignants
BM	Banque mondiale
CCA	Conseil canadien de l'apprentissage
CE	Conseil d'école
CEP	Certificat d'études primaires
CERCP	Cercle d'études et de réflexion sur la culture Peul
CNE	Centre national de l'éducation
CNRS	Centre national de recherche scientifique
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage
CTD	Collectivités territoriales décentralisées
CUSO-VSO	Canadian Universities Service Overseas / Voluntary Service Organizations
DSSE	Document de stratégies sectorielles de l'éducation
DSRP	Document de stratégies de réduction de la pauvreté
ENS	École normale supérieure
Faf	Fonds africain de développement
FMI	Fonds monétaire mondial
GIC	Groupe d'initiative commune
IADM	Initiative d'allégement de la dette multilatérale (IADM)
IAEB	Inspection d'arrondissement d'éducation de base
IPE	Institut international de planification en éducation
IPPTE	Initiative pays pauvres très endettés
IMOA	Initiative de mise en œuvre accélérée / <i>Fast-Track Initiative</i> (FTI),
IPAR	Institut de pédagogie appliquée à vocation rurale
IPC	Instruction publique camerounaise
IRD	Institut de recherche et de développement

ISU	Institut des statistiques de l'UNESCO
MINEDUB	Ministère d'éducation de base
MINEDUC	Ministère de l'éducation nationale
Minesec	Ministère des enseignements secondaires
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
OMD	Objectifs du millénaire pour le développement
o.m.i.	Oblats de Marie immaculée
OMS	Organisation mondiale de la santé
PAS	Programmes d'ajustements structurels
PIB	Produit intérieur brut
PDL	Plan de développement local
PDSP	Plan de développement scolaire participatif
PNDP	Programme national de développement participatif
RÉSAEC	Réseau des animateurs et éducateurs communautaire
RNHC	Réseau national des habitants du Cameroun
SAR/SM	Sections d'artisanat rural et section manuelle
SRP	Stratégies de réduction de la pauvreté
TNS	taux net de scolarisation
TBS	taux brut de scolarisation
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, les sciences et la culture
UPP	Unité de planification participative
VSO	Voluntary Service Organizations

## RÉSUMÉ

La participation de la communauté locale au projet scolaire national est reconnue à travers le monde comme étant essentielle pour assurer une éducation répondant aux besoins locaux. Cette participation contribue également, selon plusieurs auteurs, à favoriser la complexe dynamique sociale qui caractérise une société éducative idéale. Pour tendre vers cet idéal, différentes stratégies ont été mises en pratique à travers le temps et à travers le monde.

Au Cameroun, un pays indépendant depuis 1961, l'appropriation du système scolaire par la population locale a d'abord pris une signification particulière. On voulait que le système scolaire contribue au développement du nouveau pays indépendant. Les contenus d'apprentissage au programme ont été « africanisés », on a tenté de « ruraliser » certaines écoles pour refléter le caractère agricole du pays et on a débattu de la mise sur pied d'une école à mi-chemin entre l'école léguée par la colonie et l'école coranique, une école présente dans le pays et particulièrement au nord de celui-ci depuis plus de 200 ans, etc. Cependant, lors du déclin de l'économie du pays, entre les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, les priorités ont changé. On se préoccupait désormais avant tout de répondre aux exigences des bailleurs. Pour le système d'éducation, comme pour d'autres, la solution préconisée fut une large décentralisation.

Comme plusieurs autres pays dans le monde, à cette époque, le Cameroun se dota de politiques de décentralisation pour son système scolaire. Il y naît le concept de communauté éducative. Ce concept officialise le rôle des membres de la communauté au projet d'éducation nationale. Quelques années plus tard, des conseils d'école furent organisés au sein de chaque établissement. Ces conseils d'école devenaient selon un décret présidentiel les premiers responsables des projets scolaires de l'établissement.

Sur le terrain cependant, la réalité était toute autre. À Madaka, un village de la province de l'Extrême-Nord du Cameroun, la communauté rejette l'école publique. Elle lui attribue très peu d'utilité pour l'éducation des enfants de la région. Les enfants sont très peu à fréquenter l'école primaire de Madaka et les parents encore moins nombreux à participer aux réunions de cette école.

C'est dans ce contexte que s'inscrit cette recherche. Cette recherche vise à contribuer à construire les fondements axiologiques, praxiques et explicatifs de la communauté éducative et à en dégager sa signification dans le contexte sahélien de Madaka, un village du département du Diamaré dans la province de l'Extrême-Nord du Cameroun.

L'étude de cas entreprise nous a d'abord permis de se doter d'un portrait du contexte global de Madaka. Nous y avons décrit le contexte socio-économique et biorégional et en avons détaillé les caractéristiques historiques et culturelles. Éclairés par cette exploration de la réalité, nous avons été en mesure d'accompagner les membres de la communauté éducative de l'École de Madaka dans un exercice de réflexion critique. La démarche collaborative adoptée a permis aux membres de la communauté éducative de l'École de Madaka d'explorer leurs représentations de l'éducation, d'identifier les valeurs et les intérêts qui caractérisent leurs visions de l'éducation ; d'identifier les attitudes, connaissances et compétences qu'ils

souhaitent voir se développer chez les enfants de Madaka. Aussi, le processus de dialogue avec les acteurs a contribué à reconnaître les acteurs de l'éducation dans ce village.

Par sa perspective spéculative, la recherche a permis aux membres de cette communauté d'identifier de repères pour entreprendre de futures actions en vue d'une amélioration de l'éducation à Madaka. Des pistes d'optimisation de la communauté éducative ont été formulées.

**Mots clés** : communauté éducative, participation locale en éducation, rétrospective historique du système scolaire du Cameroun, projet d'éducation nationale, Extrême Nord du Cameroun

## INTRODUCTION

C'est à titre de conseillère en développement scolaire, engagée par l'organisation de coopération internationale CUSO-VSO, que je me suis rendue pour la première fois à Bogo, une petite agglomération urbaine située à l'est de la province de l'Extrême-Nord du Cameroun (*voir* Appendice A). Au Cameroun, dix provinces ou régions sont divisées en plus de 50 départements qui se subdivisent eux-mêmes en plus de 250 collectivités territoriales décentralisées (CTD), aussi appelées arrondissements. L'arrondissement ou CTD de Bogo abrite plus de 10 000 personnes et s'étend sur environ 100 kilomètres carrés. C'est au cœur de Bogo que j'ai résidé huit mois, chez feu le *kaïgama* de Bogo. Sa veuve y est toujours, avec une nièce. Ses filles et fils résident pour la plupart dans les environs et lui rendent visite presque quotidiennement. Notre habitation était située tout juste en face de celle du lamido, le chef, « Sa Majesté » de Bogo. Le *kaïgama* est, ce que l'on pourrait appeler, son premier ministre. C'est entouré de différents « ministres », appelés « notables », chacun chargé d'un domaine (agriculture, élevage, tribunaux, etc.), que le *lamido* règne sur Bogo.

Les frontières de l'arrondissement de Bogo sont celles du lamibé traditionnel, l'étendue sur laquelle règne le lamido. C'est le cas de plusieurs arrondissements de la région. Le lamido est Peul. C'est aux Peuls, groupe d'identité ethnique, que le pouvoir a été concédé dans la région de l'Extrême-Nord il y a déjà plus de 150 ans. L'élevage, la prière, les griots et la cavalerie y sont choses du quotidien. Exceptionnellement, le lamido de Bogo est également le maire de la commune de Bogo. Bogo est connu à travers tout le pays comme un fief peul.

La *Voluntary Service Organizations* (VSO), une organisation de coopération internationale dite « d'envoi de volontaires internationaux » (CUSO-VSO, 2010), a établi un partenariat avec le MINEDUB (Ministère d'éducation de base) de Cameroun par l'entremise de son bureau camerounais (VSO Cameroun). Ce partenariat s'inscrit dans le cadre des efforts nationaux entrepris pour réaliser les objectifs de l'éducation pour tous établis dans le cadre d'action de Dakar<sup>1</sup> et Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) présentés par la *Déclaration du millénaire* adoptée par l'Assemblée de Nations Unies (Nations Unies, 2000)

---

<sup>1</sup> Document adopté par plus de 1500 personnes en provenance de 164 pays, dont le Cameroun, à la fin du Forum mondial de l'éducation qui a eu lieu à Dakar en avril 2000.

la même année, particulièrement l'OMD 2 : assurer l'éducation primaire pour tous (VSO, 2006). Ce partenariat vise deux régions ou provinces du pays, celles de l'ouest et celle de l'Extrême-Nord qui comprend l'arrondissement de Bogo. Au cœur de ce partenariat se trouve un projet de développement des écoles primaires, déployé autour d'écoles sélectionnées comme pilotes. Des volontaires internationaux<sup>2</sup> et nationaux<sup>3</sup> sont recrutés par CUSO-VSO et VSO Cameroun pour travailler auprès de ces écoles sous la supervision des inspecteurs d'arrondissement d'éducation de base (IAEB). L'éducation préscolaire et primaire (éducation de base) est supervisée dans chaque arrondissement par un inspecteur. Suivant les paramètres établis par les différents partenaires, en tant que conseillère en développement scolaire, mon rôle était de contribuer au « développement » des écoles primaires publiques de la région, à l'augmentation des taux de fréquentation (notamment chez les filles), à l'accroissement de la participation de la communauté éducative aux affaires scolaires, tout en assurant des activités de sensibilisation sur les droits de l'homme et sur le VIH/SIDA auprès des élèves (VSO, 2006). Pour ce faire, je répondais à l'inspecteur d'arrondissement de l'éducation de base de Bogo et menais des activités dans quatre écoles pilotes : une, située à Bogo centre et les trois autres en périphérie, à Zalao, Mororo et Madaka (chacune à environ 5 km du centre où je résidais). Avant moi, une autre volontaire internationale avait assumé cette responsabilité. C'était la deuxième année du projet, un projet qui avait été planifié pour durer cinq ans.

L'école primaire publique de Madaka centre est l'une des écoles pilotes de la CTD de Bogo sélectionnée dans le cadre du projet mené par le MINEDUB en partenariat avec VSO Cameroun. Madaka est un canton ou village de Bogo, mais également un lawanat du lamibé de Bogo (*voir* Appendice B). Madaka est sous l'autorité d'un lawane qui, lui, est redevable au lamido de Bogo. À Madaka il n'y a que des écoles de niveau primaire : trois publiques, datant des années soixante et deux, très récentes (inaugurées en 2009, menées par des parents de façon autonome et qui ne sont pas reconnues par l'inspecteur d'arrondissement

<sup>2</sup> La chercheuse a occupé un poste de « conseillère en développement scolaire » auprès de l'inspecteur d'arrondissement d'éducation de base de Bogo (délégué ministériel). Elle a également travaillé en étroite collaboration avec un homologue camerounais (volontaire national).

<sup>3</sup> VSO Cameroun emploie ses volontaires nationaux à travers l'organisation RÉSAEC (Réseau des animateurs et éducateurs communautaires) : une organisation d'éducation populaire camerounaise qui a son siège sociale à Maroua, à environ 35 kilomètres de Bogo, et qui vise à former des animateurs et des éducateurs communautaires. Pour chaque arrondissement, un volontaire national est jumelé à un volontaire international.

d'éducation de base, c'est-à-dire par l'État. L'école primaire publique de Madaka Centre est l'école primaire la plus achalandée du village. Cette école est appelée communément l'École de Madaka et c'est ainsi que nous l'identifierons tout au long de la recherche. C'est à Madaka que, pour la première fois, j'ai entendu parler de l'école comme de « la chose sans intérêt »<sup>4</sup>. J'ai également constaté que les écoles publiques étaient souvent désertées par les enfants, tout comme par les parents. En témoignent le taux d'inscription et de présence des enfants particulièrement bas et le taux de participation aux réunions de parents à Madaka, comme dans tout l'arrondissement de Bogo. Pourquoi l'école n'est-elle pas valorisée par les membres de la communauté locale ? Qu'est-ce qui a de l'intérêt quant à l'éducation des enfants selon les membres de la communauté locale ? Quelles sont les représentations de cette communauté au regard de l'éducation des enfants de Madaka ? Quel contexte sociohistorique caractérise cette communauté ?

Au Cameroun, la communauté locale dispose de plusieurs moyens pour exprimer son avis sur la proposition éducative de l'État et pour participer conjointement avec l'administration scolaire à la définition du projet scolaire.

Le Chapitre I présente la problématique qui met en évidence, entre autres, le manque de participation locale au projet scolaire national, malgré les instances mises en place par le gouvernement camerounais. Ce chapitre présente les principaux éléments leur histoire.

À l'École de Madaka, une association de parents d'élèves et enseignants (APEE) existe depuis 1992 et un conseil d'école (CE) a été mis sur pied en 2007, suite au projet entrepris dans le cadre du partenariat MINEDUB/VSO Cameroun. D'après la législation camerounaise, la communauté locale qui participe à ces instances est appelée « communauté éducative ». Chaque établissement scolaire a une communauté éducative (République du Cameroun, 1998). À l'École de Madaka, existe-t-il réellement une communauté éducative ? Qui la compose ? Quelles relations entretiennent ses membres ? Quel est son rôle ? Quels défis rencontre-t-elle ? Quelle est sa représentation de l'éducation des enfants de Madaka ? Quel est l'apport de ses membres à la dynamique éducative globale de Madaka ? Cette

---

<sup>4</sup> L'école primaire publique est, dans la région, communément appelée *booko* (parfois écrit *boko*) en foulfouldé (Noye et Parietti, 1999, p. 119), ce qui signifie : la chose sans intérêt ou la chose qui ne sert à rien (entretiens informels).

recherche s'intéresse particulièrement à la communauté éducative dans le contexte particulier de l'École de Madaka.

Le Chapitre II présente les principales théories et concepts qui permettent de mieux cerner notre étude de la communauté éducative de l'École de Madaka. Le Chapitre III expose les choix méthodologiques adoptés pour réaliser cette recherche. La méthodologie de l'étude de cas, qui guide l'essentiel de notre démarche, y sera présentée, tout comme les stratégies de collecte de données et la méthode d'analyse de celles-ci. Le Chapitre IV présente les résultats de cette étude, c'est-à-dire un portrait de la communauté éducative de Madaka et de son contexte, ses enjeux et ses défis, que nous discutons. Finalement, la conclusion mettra en évidence les principaux apports de cette recherche au regard des objectifs poursuivis.

## CHAPITRE I

### LA PROBLÉMATIQUE

Nombreux sont les auteurs qui soulignent l'importance de créer des conditions pour que la communauté locale s'engage dans les projets qui la concernent (Eberhard, 2009; Guèye, 1999; Deslandes, 2007; Samoff, 2007; Henaff, 2003; Tchego 2003 et 2000; Bray, 2001; Baillargeon, 2000, Carnoy, 1999; Pallascio *et al.* 1998; etc.). Ces projets sont souvent initiés par l'administration gouvernementale à différents paliers (national, provincial, municipal), parfois en collaboration avec des organisations non gouvernementales, comme ce fut le cas du projet qui nous a poussés à initier cette recherche. Ils peuvent également être initiés par la communauté locale elle-même. Ces auteurs soulignent tous que la participation de la communauté locale est une clé pour assurer la réalisation efficace et durable de ces projets. Ils s'entendent pour dire que la participation des membres d'une communauté locale à un projet de développement ou à un projet éducatif est essentielle. Les membres de la communauté locale sont des acteurs clés et devraient être abordés comme tels.

En ce qui concerne les projets d'éducation primaire, l'histoire de l'éducation au Cameroun nous révèle que le désir d'appropriation locale du projet éducatif national n'est pas nouveau. Depuis les premiers jours de l'indépendance de ce pays (1961), on tente de se donner les moyens de favoriser l'appropriation locale du projet d'éducation nationale, entre autres au niveau primaire. Différentes initiatives ont été entreprises en ce sens, surtout avant la crise

économique de 1985 à 1995<sup>5</sup> (Fonkeng, 2004), par différents acteurs, dont le gouvernement camerounais. Pourtant, jusqu'à aujourd'hui, dans la région de Maroua, le chef-lieu non loin de Madaka, on parle de l'école comme de « la chose sans intérêt »<sup>6</sup>. Ce n'est certainement pas là l'aboutissement du projet d'éducation nationale ni le résultat espéré des différentes stratégies déployées pour favoriser la participation de la communauté locale.

Dans ce chapitre, pour bien cerner notre problématique, nous présentons d'abord certains aspects essentiels au sujet de l'importance de la participation de la communauté locale au projet d'éducation nationale. Nous exposons ensuite, dans une première section, des initiatives proposées pour stimuler cette participation et nous discutons finalement du contexte qui met en évidence l'urgence de la favoriser. À la deuxième section, nous nous attardons au système scolaire camerounais et, plus spécifiquement, à son projet d'éducation primaire nationale. Au travers de l'histoire de ce système et plus spécifiquement de celui d'éducation primaire nationale, nous identifions différentes stratégies déployées visant à rapprocher les communautés locales des établissements scolaires, tout comme certains facteurs qui, d'après les écrits, ont freiné ce rapprochement. Nous nous intéressons principalement à la situation au nord du pays, et plus particulièrement, à l'École de Madaka. Finalement, en fin de chapitre, nous présentons les questions de recherche qui émergent de la problématique et les visées de cette étude.

### **1.1. La participation de la communauté locale au projet d'éducation nationale camerounais**

Cette section se subdivise en trois parties. Dans un premier temps, nous examinons l'ampleur prise par le discours officiel qui aborde la participation de la communauté locale au projet d'éducation nationale comme un facteur essentiel à la réussite de l'éducation nationale au Cameroun. Dans un deuxième temps, quelques approches déployées dans différents contextes afin de favoriser cette participation locale sont décrites. Finalement, nous

<sup>5</sup> Comme dans la majeure partie des pays d'Afrique de l'Ouest, ces années sont marquées par des difficultés d'exportation, une augmentation de la dette et une forte dévaluation de la monnaie suivis de coupures drastiques dans le secteur public.

<sup>6</sup> Comme mentionné dans l'introduction, l'école primaire publique est, dans la région, communément appelée *booko* (parfois écrit *boko*) en foulfouldé (Noye et Parietti, 1999), ce qui signifie : la chose sans intérêt ou la chose qui ne sert à rien (entretiens informels).

terminons cette section en identifiant les enjeux et problèmes associés à l'absence de participation de la communauté locale au projet d'éducation nationale.

### 1.1.1. Un consensus : l'importance de la participation locale en éducation

Plusieurs éducateurs et experts (Lugaz, 2009; Samoff, 2007; Kendall, 2007; Aspin et Chapman, 2007; Fonkeng, 2004; Lange, 2003a et 2003b; Tchombé, 2001; Bray, 2001; Carnoy, 1999) s'entendent : la participation de la « communauté locale »<sup>7</sup> est essentielle pour renforcer le système éducatif, et ce, à tous les niveaux : planification, prise de décision, mise en œuvre et évaluation, tant au niveau de l'école publique que de l'école privée que de toute autres formes d'institution éducative. Afin de mettre en œuvre cette vision, les gouvernements se dotent de structures visant à créer les conditions qui assurent la participation des communautés locales aux projets éducatifs qui les concernent. Pour ce faire, c'est souvent au niveau de l'établissement scolaire, une école spécifique, que les structures de participation sont mises en place; même si ces structures peuvent également être mises en place à des niveaux d'intervention plus larges. Au Québec, par exemple, dans le système d'éducation formel, plusieurs structures ont été mises en place pour répondre à cette orientation : les conseils d'établissement, les conseils des commissaires et le Conseil supérieur de l'éducation. Toujours au Québec, un récent amendement (2002) à la *Loi sur l'instruction publique* vise à assurer que le conseil d'établissement de chaque école ajuste son projet scolaire aux caractéristiques et attentes du milieu de vie dans lequel il évolue (article 74)<sup>8</sup>. Cet amendement reflète l'importance accordée à la voix de la communauté locale. On retrouve la même orientation pour ce qui est des politiques internationales canadiennes. Dans l'*Action Plan on Basic Education* (2002)<sup>9</sup> de l'Agence canadienne de développement international (ACDI), on peut lire que l'ACDI considère « important d'intégrer les efforts des communautés et ONG dans les réformes mises en place par le gouvernement dans le système

---

<sup>7</sup> L'expression « communauté locale » est à maintes reprises utilisée pour parler de la communauté qui est « visée » par un projet de développement ou qui « initie » un projet de développement. C'est surtout le cas lorsqu'il s'agit d'une communauté géographique au sens où l'entendent, comme nous le verrons dans le cadre conceptuel, Lamoureux (2008), Lachapelle (2003), Mercier (2002) et Doucet et Favreau (1991).

<sup>8</sup> « Article 74. Le conseil d'établissement analyse la situation de l'école, principalement les besoins des élèves, les enjeux liés à leur réussite, ainsi que les caractéristiques et les attentes de la communauté qu'elle dessert. Sur la base de cette analyse et en tenant compte du plan stratégique de la commission scolaire, il adopte le projet éducatif de l'école, voit à sa réalisation et procède à son évaluation périodique. » (République du Cameroun, 2001)

<sup>9</sup> Document trouvé en anglais seulement.

d'éducation formel »<sup>10</sup> (trad. libre, p. 23). Au Cameroun, tout comme dans la majeure partie de l'Afrique, les gouvernements locaux ont adopté des orientations semblables. Pour répondre à cette vision, diverses structures ont été envisagées : les conseils d'école (CE) (de très près l'équivalent des conseils d'établissement québécois), les associations de parents (APEE)<sup>11</sup>, le mouvement des associations de mères d'élèves (AME) et la communauté éducative. Cette dernière est définie dans la *Loi nationale d'orientation de l'éducation* (1998) comme étant « l'ensemble des personnes physiques et morales qui encourent au fonctionnement, au développement et au rayonnement d'un établissement scolaire » (article 32). Chacune de ces structures est plus amplement décrite dans la deuxième section de ce chapitre réservée à l'histoire du système scolaire camerounais.

Pourtant, même si cette orientation concernant la participation locale est, en effet, adoptée par plusieurs pays, l'intégration des acteurs du milieu à l'élaboration des projets éducatifs est encore très faible, comme le révèle la Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN) (1998). Au Cameroun, Mvogo<sup>12</sup> (2002, p. 17) qualifie les États africains et du Cameroun comme des États « infantilisés » « que les grandes puissances manipulent avec cynisme ». Ici, en plus de signaler que les populations locales n'ont pas d'emprise sur les systèmes d'éducation, l'auteur dénonce le peu d'influence des gouvernements nationaux africains, dont le Cameroun, sur leur propre système d'éducation et le joug des grandes puissances occidentales. Tchego<sup>13</sup> (2000, p. vii) ajoute à ce sujet que l'école camerounaise est, selon lui, un « objet de servitude » car la population locale doit se plier à la volonté du gouvernement national qui lui, se plie à la volonté des bailleurs de fonds. Il voit dans cette dynamique une erreur fondamentale, caractéristique du système scolaire camerounais qui « déracine » les Camerounais au lieu d'opérer sur eux un « enracinement social », « une socialisation » (p. 13). Tchego (2000), pour qui la socialisation devrait être le

---

<sup>10</sup> « important to integrate the efforts of local communities and NGOs within these forms led by governments in the formal education system »

<sup>11</sup> Les associations de parents sont, au Cameroun, appelées les associations de parents d'élèves et enseignants (APEE). On retrouve des représentants du corps enseignant dans leur composition.

<sup>12</sup> « Dominique Mvogo est docteur d'État ès lettres et sciences humaines de l'Université de Strasbourg 2. Maître de conférences, il enseigne la philosophie de l'éducation et la pédagogie à l'École normale supérieure (Université de Yaoundé I). Après avoir dirigé le département des sciences de l'éducation pendant plusieurs années, il est, depuis 1999, conseiller technique à la présidence de la République » (Mvogo, 2002, 4<sup>e</sup> de couverture).

<sup>13</sup> Tchego, Jean-Marie a cumulé plus de trente ans de service dans l'administration publique camerounaise respectivement au Ministère du plan et de l'aménagement du territoire, de l'éducation nationale et de la recherche scientifique et technique. Le professeur Tchego est ingénieur statisticien et docteur d'État en démographie. Il a aujourd'hui obtenu les titres prestigieux de démographe hors-échelle et de Maître de recherche.

propre de l'éducation, se désolé de constater que le système éducatif, dans sa forme actuelle, aliène les Camerounais au lieu d'encourager un renforcement identitaire. Autant cet auteur que Mvogo, revendique une plus grande participation de la population locale au projet scolaire national qu'ils considèrent manipulé par les puissances mondiales. La situation d'inadéquation entre le discours (participation de la communauté locale nécessaire) et l'agir (absence de cette participation) ne se limite pas aux projets de développement scolaire. Domasik-Bilocq et Von Frenckell (2003, p. 9) soulignent que « malgré l'appel à la participation et à l'implication communautaire, la façon dont les populations voient le monde (ou le pensent) n'est pas prise en compte dans les différents projets de développement ». De plus, ce constat n'est pas seulement observé au Cameroun ou en Afrique de l'Ouest, mais également dans d'autres communautés ciblées par des projets de développement de l'éducation primaire ou d'autres types de projets de « développement » à travers le monde. Sodge (2003) résume la situation en disant que les considérations financières de l'aide internationale l'emportent trop souvent, au détriment de la solidarité, inhibant souvent les initiatives locales. Samoff (2007, p. 485), se référant aux projets de « développement » de l'éducation en Afrique, affirme que « [l]a structure et l'organisation du rapport qu'implique ce soutien [étranger] établissent des priorités et indiquent des pratiques qui paralysent les initiatives localement enracinées de réforme de l'éducation ». Traoré (2002), quant à elle, va encore plus loin dans la critique des interventions réalisées, particulièrement en Afrique, par le biais de projets issus de l'aide publique au développement (APD) et encadrés par les programmes de la Banque mondiale et du Fonds monétaire mondial (FMI). Elle signale qu'il s'agit là d'un viol. Les projets de développement, tel qu'ils sont majoritairement constitués, brimeraient l'imaginaire de ses confrères africains, leur créativité, leur débrouillardise, bref leur « développement » qui, selon elle, ne peut être autre qu'endogène. En paraphrasant Mamousse Diagne (non daté, p. 28), elle soutient qu' « Il n'y a pas de dépossession plus grave que celle qui interdit à un sujet l'accès à la question qui le concerne. » À son avis, les Africains doivent relever le défi de redevenir sujets de leur histoire. Elle les appelle à revendiquer une voix plus importante au sein des projets qui les concernent, à devenir les premiers acteurs de ces projets.

### 1.1.2. Des propositions pour favoriser la participation de la communauté locale en éducation

Face au manque d'engagement des communautés locales au sein des projets de développement, différentes solutions ont été proposées.

Les « approches participatives » (Chambers 1994, 2002, 2007, 2009 et Guèye 1999) développées par les praticiens du développement sont sûrement les plus connues. Tous les volontaires de *Voluntary Service Organizations* (VSO) reçoivent le guide des approches participatives édité par l'organisation<sup>14</sup>. Ces approches ont été développées au début des années soixante-dix et ont pour objectif de créer les conditions d'une participation de la communauté locale aux projets de développement. Ces approches n'ont pas spécifiquement donné lieu à des politiques, mais plutôt à une culture et une pratique des coopérants sur le terrain auxquelles sont associés un vocabulaire et des méthodes largement connues et utilisées. Parmi ces méthodes, on retrouve le très connu « arbre à problèmes » qui soutient la communauté locale dans l'identification des problèmes rencontrés, de leurs priorités et permet, à l'aide de l'arbre (comme image), d'en percevoir la complexité, les causes et les conséquences (racine et feuilles). Ceci afin d'identifier les solutions les plus adéquates. On retrouve également des outils comme les cartes de villages ou les transects<sup>15</sup> qui permettent de leur côté, diverses représentations graphiques du territoire à l'étude. On peut aussi mentionner les calendriers saisonniers et journaliers qui permettent de s'appropriier l'emploi du temps de membres de sa communauté.

Au cours des années quatre-vingt-dix, ce sont les discours au sujet des politiques de « décentralisation » qui ont à leur tour pris une place importante dans le discours du « développement ». On prônait leur importance puisque, disait-on, elles favorisent une participation accrue des populations locales au développement des politiques qui les concernent (Chambers, 2009; Carnoy, 1999; McGinn et Welsh, 1999; Guèye, 1999). Rapidement, ce discours a influencé les politiques et lois des gouvernements de l'Afrique subsaharienne. Après une longue période centralisatrice, la gouvernance locale devait

<sup>14</sup> *Participatory Approaches: A facilitator's guide* (VSO, non daté).

<sup>15</sup> Un transect est un dispositif d'observation inspiré des méthodes biogéographiques. Une ligne tracée sur le territoire à l'étude indique l'itinéraire à suivre avec le groupe de participants. Cette ligne traverse différentes zones agricoles, écologiques et rurales. Les participants sont invités à discuter des relations entre ces différentes zones et leurs différents éléments. Le transect permet à la fois aux facilitateurs étrangers et aux participants de se familiariser avec le territoire à l'étude (VSO, 2004)

désormais prendre son envol, disait-on (Guèye, 1999), et les politiques de décentralisation allaient y contribuer. Dans le domaine de l'éducation, en plus de favoriser une gouvernance locale, les politiques de décentralisation ont également impliqué une décentralisation financière et donc de nouveaux responsables (McGinn et Welsh, 1999), ce qui, comme nous le verrons dans la section suivante, a rendu le processus fastidieux et long au Cameroun. Ce n'est qu'en 2009 que les premiers projets nationaux d'appui à la décentralisation ont été mis en place par le gouvernement camerounais. Notons que les approches participatives tout comme les politiques de décentralisation ont dépassé les frontières disciplinaires et se sont retrouvées dans plusieurs champs d'intervention. On les retrouve en effet aujourd'hui dans divers secteurs de la société : en agriculture, en santé, en éducation, etc.

Dans le domaine qui nous intéresse, celui de la participation de la communauté locale au projet d'éducation nationale, un concept particulier apparaît associé à ce renouvellement des politiques : il s'agit de celui de « communauté éducative ». Au Cameroun, la communauté éducative est définie dans la *Loi d'orientation de l'éducation* du Cameroun adoptée en 1998. Au Québec, c'est en 1995 que le Conseil supérieur de l'éducation en publie une définition. La notion de communauté éducative a fait couler beaucoup d'encre et a accompagné les politiques de décentralisation en éducation. Le chapitre suivant, qui présente le cadre théorique, examine cette notion. Pour l'instant, retenons que les éléments théoriques de celle-ci sont souvent associés, entre autres, aux travaux de Sergiovanni (1994), Mc Caleb (1994), Lemièrre et Altet (1997) et Beck (2002), qui ont tenté de cerner et de mettre en œuvre l'idée de communauté éducative. Dans leurs travaux, ils présentent différents exemples d'institutions éducatives où l'idée de communauté éducative a donné lieu à des pratiques favorisant la participation de la communauté locale. Par exemple, leurs travaux abordent la mise en place de structures de participation locale au sein des institutions ou encore proposent une étude approfondie de la notion de communauté éducative. Ces travaux sont également plus amplement présentés dans le chapitre II. Nous y présentons également l'origine historique de ce concept. Retenons toutefois dès maintenant que, pour ces auteurs, l'engagement actif de la communauté locale au projet d'éducation est un processus social global qui dépasse les frontières de l'institution scolaire.

Plus récemment, constatant toujours un faible engagement du milieu local au projet scolaire, des administrateurs scolaires et des sociologues comme Kilcher (2010)<sup>16</sup>, Samba (2008) (au nom de la CONFEMEN<sup>17</sup>), Kendall (2007), Lange (2003a et 2003b) et Gérard (1999 et 2001) ont mis en évidence l'absence d'un « diagnostic local » (Samba, 2008), soit d'une étude permettant de dresser l'état de la situation, et ce, en collaboration avec la communauté locale (Kilcher, 2010) : quelles sont les activités éducatives existantes ? Quels en sont les acteurs ? Comment la communauté locale perçoit-elle son rôle dans le projet d'éducation nationale ? Dans quel milieu de vie le projet d'éducation tente-t-il de s'inscrire ? Quelles sont les représentations de la communauté locale de l'éducation des enfants ? Etc. Pour effectuer ce travail, l'idée d'entreprendre l'étude de la demande en éducation, avec la participation de la communauté, a été soulevée (Lange, 2003a et 2003b) : Quels sont les besoins éducatifs de la communauté locale ? Etc. En résumé, selon tous ces auteurs, pour planifier les interventions éducatives, il est nécessaire de connaître la réalité éducative de la communauté ciblée. Il est indispensable de mieux cerner ses membres, leurs besoins, leurs représentations, leurs défis, leur milieu de vie, etc. Afin de faire des choix appropriés, un diagnostic de la situation s'impose.

Cette exploration est un travail de longue haleine.

À l'École de Madaka, le programme de développement scolaire soutenu par VSO Cameroun et le Ministère d'éducation d'arrondissement de base (MINEDUB) prévoyait, dès la première année, former un conseil d'école. Ce conseil, cette même année, devait préparer son plan de développement scolaire participatif (PDSP), qui constitue, en quelque sorte l'équivalent du projet de réussite des écoles québécoises puisqu'il contient un aperçu de la situation éducative de la région, des objectifs spécifiques, des moyens, des échéanciers et des responsables. Le projet de développement scolaire a débuté à l'École de Madaka en septembre 2007 et en février 2008, le PDSP était pratiquement rédigé. Le PDSP contenait

<sup>16</sup> Le modèle de Kilcher, *Paideia School Based Change Model*, a été présenté par Mr. Conrod comme le modèle à suivre pour assurer l'*effectiveness* (efficacité) d'une école dans le cours *Planning and evaluation* (EDEM 646) offert dans le cadre du *Educational Leadership Certificat 1*, de l'Université McGill. Madame Kilcher est consultante en éducation au sein du *Paideia Consulting Group Inc.* Madame Kilcher nous a explicitement donné la permission de faire référence à son modèle qui n'a pas été encore publié. Il se retrouve dans nos notes du cours EDEM 646 (2010). Son modèle est un cycle présenté en quatre étapes pour gérer le changement dans une école : décrire l'état actuel, composer le projet éducatif, composer le plan d'action et déterminer les impacts du plan sur l'état de la situation, pour ensuite reprendre le cycle.

<sup>17</sup> Dr. Samba, à l'époque (2000), est le président de la CONFEMEN. Il est aujourd'hui ministre de l'éducation nationale au Niger. Les propos ici rapportés sont tirés d'une communication faite à la Biennale de l'éducation en Afrique, organisé par l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique.

quelques statistiques au sujet de la fréquentation scolaire et un plan d'action composé d'objectifs dont la réalisation était répartie sur les quatre années à venir. On y visait par exemple l'augmentation de la fréquentation scolaire, la réfection des bâtiments en mauvais état et une plus forte présence des parents aux réunions. Une discussion au sujet des acteurs de l'éducation des enfants à Madaka et quelques discussions au sujet des éléments qui gênent le développement scolaire avaient été entreprises durant ces quelques mois, mais cela suffisait-il à assurer une bonne intégration des approches participatives de la part des intervenants ? L'appropriation des politiques de décentralisation par la population locale ? L'étude des représentations de la communauté locale au sujet de l'éducation des enfants, des besoins éducatifs des membres et de leur milieu de vie ? N'aurait-il pas fallu étudier attentivement la communauté locale de Madaka, la communauté éducative de cette école, leurs membres, leurs appréhensions, leurs représentations de l'éducation, etc. afin que le conseil d'école soit en mesure de composer des objectifs qui reflètent réellement la voix de la communauté locale ?

### 1.1.3. L'urgence d'agir pour une école plus signifiante

Comme les auteurs le soulignent, il importe de cerner la réalité éducative des communautés concernées par un projet de développement scolaire. Au Cameroun, certains éducateurs rappellent l'urgence de procéder : « Il y a un urgent besoin de contextualiser le système d'éducation en termes de signification, en vue de donner un sens et un objectif à l'école et à la formation. Sans cela, l'éducation de qualité serait une poursuite illusoire. »<sup>18</sup> (trad. libre) (Fonkeng<sup>19</sup>, 2004, p. 22). Tamukong (2004) rappelle que :

« Des tensions ethniques et des guerres ont déjà éclaté au Cameroun avant [...] à cause que (sic) certains groupes sentaient que les projets de développement initiés par le gouvernement central tendaient à appauvrir leur mode de vie, à les exclure des ressources (tels le savoir, l'information, la technologie, l'éducation,

<sup>18</sup> « [...] *there is an urgent need to contextualise the educational system in terms of relevance in order to give meaning and purpose to school and training. Without this, educational quality will be an elusive pursuit [...]* ». N.d.T. : En français, le mot *relevance* peut être parfois rendu par l'expression éducation signifiante, mais on ne parle jamais pas directement de signification.

<sup>19</sup> George Epah Fonkeng est professeur à l'Université de Yaoundé I. Il est l'auteur du livre *The History of Education in Cameroon, 1844-2004*.

le territoire, l'eau, l'énergie et le travail) et des institutions, activités et services sociaux, politiques et culturelles »<sup>20</sup> (trad. libre, p. 151).

À ce sujet, on peut également rappeler qu'à moins de 300 km de Bogo, au nord-est du Nigéria (région à majorité Haoussa et Peuls d'où migrèrent la majorité des habitants de Bogo), l'existence d'un mouvement appelé *boko haram* sème la terreur. Ce mouvement aurait attaqué à la bombe et à la mitrailleuse, à différentes reprises, des édifices gouvernementaux dont des écoles (Danjibo, 2009). *Boko*, comme c'est le cas à Madaka, signifie école et *haram* est le mot arabe utilisé couramment dans toute la région du nord Cameroun et du Nigéria, comme antonyme d'*halal* pour signifier impur ou interdit. Ce groupe armé est présenté dans le rapport *Education Under Attack* de l'UNESCO<sup>21</sup> (2010). Selon l'UNESCO (2010), la motivation principale des groupes armés à attaquer des écoles est l'image d'une école « véhicule d'imposition d'une culture, d'une philosophie, d'une religion ou d'une identité ethnique étrangère »<sup>22</sup> (trad. libre, p. 65). Le problème est manifeste : la population concernée par un projet scolaire qui développe un sentiment de frustration par rapport à celui-ci peut se retourner contre lui, et parfois de façon violente.

Lange (2003a) encourage à entreprendre le travail d'étudier la réalité éducative des communautés locales concernées par les projets d'éducation, impérativement en collaboration avec la communauté en question. Cette communauté est invitée à étudier sa propre situation, afin d'être ensuite en meilleure posture pour participer au projet d'éducation nationale. Lange (2003a) annonce un *momentum* pour la réussite de cette démarche, et ce, pour l'Afrique entière. Face au contexte de disparition de l'État-nation et d'implantation du nouvel ordre géopolitique du marché mondial, diverses initiatives peuvent émerger localement et viser à développer une école pertinente en regard de son contexte.

---

<sup>20</sup> « *Ethnic tensions and wars have broken out in Cameroon [...] before because some groups felt that development project initiated by central governments tended to impoverish their livelihoods, exclude them from resources (such as knowledge, information, technology, education, land, water, energy, labour, etc.) and from social, political and cultural institutions, activities and facilities.* »

<sup>21</sup> L'UNESCO a d'abord remis à l'OCDE (2007) une version plus courte de ce rapport, puis en 2010, une version plus longue s'adressant à tous a ensuite été publiée. La parution française du rapport n'existe à ce jour que dans sa première version et s'intitule *L'éducation prise pour cible* (2007).

<sup>22</sup> « *as vehicles for imposing an alien culture, philosophy, religion or ethnic identity* »

« Les individus ou les communautés (cadres des ministères, enseignants, parents et élèves, communautés villageoises ou de quartiers urbains, associations diverses...) peuvent profiter de cette perte d'autorité et de pouvoir des instances étatiques, soit pour développer leurs propres stratégies (dépendantes de leurs intérêts personnels), soit pour donner naissance à des actions éducatives collectives répondant à leurs besoins particuliers » (Lange, 2003a, p. 10).

Notre recherche compte contribuer à une meilleure connaissance de la réalité éducative rencontrée par la communauté locale de Madaka.

## **1.2. L'histoire du système scolaire camerounais et du village de Madaka.**

L'influence des métropoles de l'ère coloniale sur le système éducatif camerounais actuel n'est pas négligeable. À cela s'ajoutent d'autres facteurs contemporains, notamment économiques, qui influencent plus particulièrement la situation du nord du pays, région dans laquelle se situe notre étude. Pour mieux cerner la situation, nous présentons ici, globalement, l'histoire du système scolaire public du Cameroun, en nous attardant particulièrement sur le nord du pays et sur l'éducation primaire. Nous abordons l'histoire camerounaise à partir de quatre grandes périodes : la période précoloniale (1472 -1884), la période coloniale (1884-1960), la période postcoloniale (1960-1985) et la période contemporaine (1985 à nos jours). Tout au long de cette partie, nous mettons en évidence les efforts réalisés pour favoriser la participation de la communauté locale, tout comme les principaux défis rencontrés.

### **1.2.1. La période précoloniale<sup>23</sup> (1472-1884)**

Pour bien comprendre la réalité éducative de la région de l'Extrême-Nord du Cameroun, Martin (1971) nous transporte à la période des grandes explorations. On découvre alors que la région côtière du sud Cameroun, avec l'arrivée des Portugais en 1472, s'est ouverte à la pénétration occidentale plus de trois siècles avant la région des savanes septentrionales. Dès 1842 (Martin, 1971; Tourneux, 1994; Owono, 1986; Tchego, 2000; Che, 2007), un dénommé Joseph Merrick, missionnaire baptiste jamaïcain, y construit la première école primaire, sur la côte, à Limbé (*voir* Appendice A), à plus de 2000 kilomètres de Madaka. Ce n'est qu'en

<sup>23</sup> La Cameroun n'a jamais été officiellement une colonie (Tchego, 2000), mais bien un protectorat et un territoire sous tutelle. Nous employons ici le terme colonisation en référence à une période de l'histoire africaine.

1902 que les premiers Européens, des Allemands, arrivent à Maroua qui est encore de nos jours le chef-lieu de la province de l'Extrême-Nord (Tourneux et Iyébi-Mandjek, 1994). La première école n'est construite à Maroua qu'en 1918, soit 75 ans plus tard après la première école au sud. Ainsi, la période précoloniale n'a que peu d'influence sur la région du pays qui nous intéresse.

### **1.2.2. La période coloniale (1884-1960)**

La période coloniale se subdivise en deux sous périodes distinctes : la période allemande (1884-1914) et la période franco-britannique (1916-1960) qui se subdivise à son tour en trois phases.

#### **1.2.2.1. Période allemande (1884-1914)**

En 1884, les Allemands signent des traités de protectorat avec les rois Akwa et Bell qui règnent au sud, dans la région de Douala, et débutent l'exploration du pays. Ils chassent les missions baptistes non allemandes qui ont construit quelques écoles et les remplacent par des missions chrétiennes allemandes (Fonkeng, 2004; Owono, 1986). Ces dernières sont chargées de la quasi-totalité de l'éducation. Au Cameroun, les premières écoles, comme ce fut le cas pour la grande majorité des pays de l'Afrique, assument le rôle d'évangélisation<sup>24</sup>. Cette mission est souvent accomplie dans la langue locale (Che, 2007; Owono, 1986).

Jusqu'alors, l'éducation n'est pas une priorité pour la métropole. « Le commerce d'abord », répète le chancelier Bismarck (Fonkeng, 2004). L'éducation de la population locale ne constitue pas un avantage selon les administrateurs en provenance de la métropole allemande (*ibid.*). Il faut attendre 1907 et la mise sur pied d'un ministère des colonies en Allemagne pour voir les choses changer. On parle désormais de l'école comme d'un outil de « création des besoins », un outil au service du « développement de nouveaux marchés dans les colonies » (Martin, 197, p. 303). On commence à encourager les écoles des missionnaires à enseigner en allemand (*ibid.*). Pour ce faire, on leur offre des primes et on instaure un examen officiel d'État. Toutefois, cette réalité marque davantage le sud du pays. L'influence allemande se fera très peu sentir au nord. En 1914, le Cameroun compte 634 établissements scolaires, mais un seul dans les trois provinces du nord, qui représentent pourtant le tiers du territoire

<sup>24</sup> « *The early history of education in Africa. is the history of the planting of the Christian Church.* » (Makulu, 1971, p. 1).

camerounais : l'Adamaoua, le Nord et l'Extrême-Nord (Martin, 1971). Il s'agit de l'école primaire de Garoua, construite en 1905 (*ibid.*). Notons qu'au nord, durant cette période, ce qui préoccupe l'administration allemande est stratégique avant d'être économique. La réticence aux colonisateurs est plus vive dans cette région du pays (Seignobos, 2000a). Avant de percer économiquement, entre autres par le biais de l'éducation, l'administration allemande désire asseoir son pouvoir. Les combats entre les troupes allemandes et les troupes de Rabah, entre autres, illustrent cette résistance (Mouctar Bah et Taguem Fah, 1993).

#### **1.2.2.2. Période franco-britannique (1916-1960)**

Durant la Première Guerre mondiale, toutes les écoles ferment, sauf celles réservées aux Allemands restés au Cameroun (Owono, 1986). Après la Première Guerre mondiale et la défaite des Allemands, l'administration du Cameroun est transférée à la France et à l'Empire britannique par la Société des Nations. Ce transfert de pouvoir entre en vigueur en 1916. La région du nord Cameroun, tout comme celle de l'est et du centre, est alors sous autorité française. Seules les provinces de l'ouest sont sous autorité britannique. C'est pourquoi, dans cette section, nous nous concentrons uniquement sur l'administration française. Pour aborder l'époque coloniale française, nous reprenons les trois phases d'Owono (1986) : la phase de transition (1916-1920), la phase du mandat (1921-1944) et celle de l'après-guerre ou de l'autonomie interne (1945-1960).

#### **Phase de transition (1916-1920)**

L'année même où la France obtient l'administration du Cameroun, une circulaire du gouvernement français fixe le français et « ses faits » comme priorité officielle des écoles de la colonie (Owono, 1986, p. 31). Les missions confessionnelles arrivent désormais de Paris et, comme le faisaient les Allemands, l'administration leur offre des primes pour qu'elles ouvrent des écoles (Owono, 1986) et y enseignent en Français. Les efforts sont concentrés au sud où plusieurs écoles voient le jour. Au nord, l'administration française, qui veut renforcer ses relations avec le pouvoir peul, musulman, défend aux missions catholiques et aux autres missions de se rendre dans la région (Martin, 1970) et d'y construire des écoles. Ainsi une seule école est fondée, celle de Maroua, en 1918 (Tourneux et Iyébi-Mandjek, 1994). Pour informer le gouverneur de la situation du nord, le chef de la circonscription de Garoua signale

que : « Les Fulbé<sup>25</sup> ont une organisation sociale forte. Ils ont des écoles coraniques [...]. L'école officielle leur semble alors presque inutile. [...] Ils ne peuvent concevoir une bonne éducation sans un solide fond religieux. » (Martin, 1971, p. 309). C'est d'ailleurs pour contrer cette méfiance envers la « chose scolaire » que la première école de Maroua est construite à même l'enceinte du lamidat<sup>26</sup>. Ainsi, inféodée au pouvoir traditionnel, on y enseigne le Coran (Tourneux et Iyébi-Mandjek, 1994). Malgré ces efforts d'adaptation, le rapport annuel de 1919 de l'école de Maroua signale que l'école ne compte que 50 élèves au premier trimestre et 15 au second (Martin, 1971).

### Phase du mandat (1921-1944)

En 1921 est signé le premier arrêté<sup>27</sup> portant sur l'organisation de l'enseignement public (Fonkeng, 2004). Plusieurs établissements publics voient le jour, mais au nord, l'école se heurte encore à une forte résistance (Martin, 1971). Jusqu'à 1934, il n'y a que cinq écoles pour les trois provinces du nord Cameroun (Martin, 1971). Pour contrer les abandons fréquents de la part des élèves qui poussent plusieurs écoles à fermer, l'administration coloniale institue la punition contre les parents dont les fils font l'école buissonnière<sup>28</sup>, recrute des enseignants et encourage les fils<sup>29</sup> de chefs à fréquenter l'école. De plus, pour les chefs ne voulant pas que leurs enfants aillent à la même que les autres enfants, des classes-et écoles spéciales sont créées (Owono, 1986; Tourneux et Iyébi-Mandjek, 1994; Martin, 1971).

Les objectifs de la scolarisation à cette époque tant au nord qu'au sud, sont de recruter les futurs administrateurs de la colonie (Tourneux et Iyébi-Mandjek, 1994) et de répondre aux ambitions « civilisatrices »<sup>30</sup> de la métropole (Martin, 1971, p. 313; Tchego, 2000, p. 36, 37,

<sup>25</sup> *Fulbé* est le mot de langue foulfouldé pour dire Peul. Au pluriel, on dit plutôt *Fulani*.

<sup>26</sup> Le lamidat ou lamibé est l'étendue sur laquelle règne le lamido, ce qui peut correspondre à un territoire très étendu. Cependant, le mot lamidat renvoie ici et aujourd'hui davantage à sa concession privée (sa maison).

<sup>27</sup> Décision d'une autorité administrative.

<sup>28</sup> On envoie des lettres d'indiscipline aux parents dont les enfants ne fréquentent pas l'école. Le chef de la circonscription rencontre les parents, établit une liste et ces derniers peuvent se voir refuser l'accès à certains lieux administrés par les autorités françaises (Martin, 1971).

<sup>29</sup> Les garçons fréquentent l'école, très peu les filles. Les administrateurs français connaissent la réticence encore plus forte des autorités traditionnelles à envoyer les filles à l'école. Selon la tradition, les filles restent à la maison familiale jusqu'à leur mariage, moment où elles se rendront à la maison de leur mari. Un habitant de Madaka nous partage que l'on entend souvent que la fille sort trois fois de chez elle : « la première fois du ventre de sa mère, la seconde de la maison de son père pour se rendre chez celle de son mari et la dernière pour la tombe » (entretien 21).

<sup>30</sup> Genest et Santerre (1974) placent la civilisation comme la pierre angulaire de la politique coloniale française. Sur le sujet, Martin (1971, p. 311) cite un rapport de la Société des Nations (1923) : « [...] La colonisation envisagée sous l'aspect utilitaire ne sera possible qu'avec une race noire parvenue à un certain degré de civilisation. Pour transformer la mentalité de ces peuples primitifs, nous n'avons qu'un nombre limité de moyens et le plus sûr est de prendre l'indigène dans l'enfance. »

60; Fonkeng, 2004, p. 99). À la même époque, les rapports de l'administration scolaire commencent à faire état de la présence d'écoles coraniques sur le territoire de l'Extrême-Nord surtout. L'école coranique, présente depuis déjà plus de deux siècles dans le pays, mais surtout dans sa région septentrionale (Genest et Santerre, 1974, Tourneux et Iyébi-Mandjek, 1994 et Gandolfi, 2003), a pour première vocation l'enseignement du Coran. Un rapport administratif de l'époque signale que « Les écoles officielles ont peu de succès, primées (*sic*) qu'elles sont par l'école coranique : constatation logique utilitaire, l'enseignement du Coran sert au Haussa pour son commerce, tandis que l'enseignement officiel reste spéculatif » (Martin, 1971, p. 304).

### **Phase d'après-guerre ou de l'autonomie interne (1944-1960)**

En 1944, la conférence de Brazzaville consacrée à l'avenir des colonies françaises en Afrique recommande que « L'enseignement des Africains doit d'une part atteindre et pénétrer les masses et leur apprendre à mieux vivre, d'autre part, aboutir à une sélection sûre et rapide des élites. L'enseignement doit être donné en langue française, l'emploi des dialectes locaux étant interdit » (Martin, 1971, p. 311.). Suite à cette conférence, un plan national d'enseignement massif sur vingt ans voit le jour au Cameroun<sup>31</sup>. À ce moment, cette approche semble convenir tant aux administrateurs français qu'à une grande partie des Camerounais, bien que davantage à ceux du sud. La France est toujours à la recherche de nouvelles forces pour assurer l'administration de la colonie, surtout en ces années où elle est bien occupée à « se remettre » de la guerre; les « colonisés », eux, demandent plus de pouvoir politique<sup>32</sup>. Pourtant, malgré cette politique, la situation de résistance de la population du nord face à l'école ne change guère, comme le décrit le rapport intitulé *Degré d'évolution du Nord* (1946). Ce rapport présente les différents groupes ethniques de la région selon leur intérêt à la « chose éducative » et se réfère aux Peuls comme un groupe « sous l'influence de l'Islam [qui] ne semble guère attiré vers la civilisation européenne. Les jeunes sortis de nos écoles sont freinés par les vieux, gardiens des traditions. » (Martin, 1971, p. 313). C'est ainsi

<sup>31</sup> En discours d'ouverture de la conférence de Brazzaville, Charles de Gaulle explique qu'à partir de ce moment, les Africains « s'ils pouvaient s'élever peu à peu jusqu'au niveau où ils seront capables de participer » seront appelés à « participer chez eux à la gestion de leurs propres affaires » (Digithèque de matériaux juridiques et politiques, Université de Perpignan, 2010, site Internet). Il n'est pas encore question d'indépendance.

<sup>32</sup> Cette demande est particulièrement formulée dans la *Nouvelle Politique indigène pour l'Afrique équatoriale française* (1945) du regretté Félix Éboué, dont l'épithète le présente comme « premier résistant de la France Outre-mer ». Il fut coorganisateur de la conférence de Brazzaville.

que, face à l'échec et malgré les différentes stratégies des dernières années, le gouvernement accorde de nouvelles primes aux missions des oblats de Marie immaculée (o.m.i.) pour l'ouverture d'écoles au nord. On note alors une recrudescence du nombre de missionnaires chrétiens venant avec mission d'« éduquer » (Iyébi-Mandjek, 2000, p. 7). De plus, il n'est plus question d'enseigner dans une autre langue qu'en français et les programmes scolaires au Cameroun sont les mêmes que ceux de la métropole française (*ibid.*, p. 312). C'est en fait « une politique coloniale assimilationniste, institutionnalisée et légitimée » (Martin, 1971, p. 312) qui est adoptée pour tout le Cameroun à cette époque. Ceci choque les chefs musulmans qui réclament à leur tour des primes pour leur œuvre éducative. Deux camps opposés d'administrateurs se forment à ce moment-là : les uns favorisant l'éducation chrétienne française, les autres, l'éducation musulmane arabe. Selon Genest et Santerre (1974), la seule solution possible face à ces tensions entre les deux clans réside « dans la création, à l'intérieur du secteur officiel, d'un enseignement de type nouveau alliant l'apprentissage du français, exigé par l'administration, et celui de l'arabe, pour satisfaire les musulmans sans enfreindre le principe de laïcité » (p. 594). Ce type d'enseignement est déjà en place dans certaines autres « colonies » françaises, dans des écoles qu'on appelle des écoles franco-arabes. Toutefois, les débats au sujet de ces écoles prennent de l'ampleur. On craint qu'elles ne favorisent un nationāfisme panarabiste<sup>33</sup> au détriment de la présence française (*ibid.*); une crainte qui a des résonances toutes particulières à l'Extrême-Nord où a été vécue au début du siècle la vigueur du combat de Rabah pour un empire panarabique. Finalement en 1950, après de vives discussions au sein de l'Assemblée représentative du Cameroun (ARCAM) dirigée par Ahidjo, un Peul originaire de Garoua et le futur président de la république indépendante, une décision favorable à l'enseignement de l'arabe quelques heures par semaine dans certaines écoles officielles est prise par le Haut-commissaire (*ibid.*)<sup>34</sup>. Contre toute attente, cette situation aura comme conséquence un accroissement de la scolarité dans les écoles publiques françaises. Les parents veulent que, comme Ahidjo, leurs enfants défendent leurs intérêts. Ils décident donc d'envoyer leurs enfants à l'école publique que Ahidjo lui-même a fréquentée. En 1956, la première école primaire publique est ouverte à

<sup>33</sup> « Panarabisme. Système qui tend à unir tous les peuples de langue ou de civilisation arabe » (Petit Robert, 2003, p. 1767).

<sup>34</sup> Il faudra cependant attendre une décision personnelle d'Ahidjo, en 1961, une fois président du Cameroun pour voir le projet d'écoles franco-arabes se concrétiser par l'émergence des premières institutions scolaires de ce type (Genest et Santerre, 1974).

Bogo. Toutefois, en 1958, deux ans avant l'indépendance, le taux de scolarisation<sup>35</sup> au sud est de 90% alors qu'il demeure, au nord, toujours aussi bas, à 11% (Martin, 1971, p. 317).

### 1.2.3. La période postcoloniale (1960-1986)

Le Cameroun français acquiert son indépendance en 1960<sup>36</sup>. Ahidjo est nommé président de la République du Cameroun. En 1961, la partie sud du Cameroun britannique se joint à la République et celle du nord se joint au Nigéria. Le pays prend le nom de République fédérale du Cameroun. Le Cameroun est désormais un État fédéré entre sa partie anglophone à l'ouest et celle francophone à l'est et au nord. La même année, le Ministère de l'éducation nationale voit le jour (Fonkeng, 2004). La constitution, approuvée en 1961, accorde la responsabilité de l'éducation primaire aux administrations respectives de chacun des deux États (*ibid.*)<sup>37</sup>. La même année, le ministre de l'Éducation nationale se rend à Addis Ababa, en Éthiopie, pour la première conférence internationale sur l'éducation des pays africains (UNESCO, 1961 et Makulu, 1971). Trente-six pays africains y sont représentés et plusieurs experts internationaux sont également présents (Peshkin, 1965 et Ngakoutou, 2004). Des lignes directrices pour les plans de développement de l'éducation sont adoptées à l'unanimité (Makulu, 1971; UNESCO, 1961). Parmi les décisions adoptées, on propose que l'objectif principal des systèmes scolaires africains demeure de former des administrateurs, mais cette fois pour les nouveaux pays indépendants. Cependant, un nouvel objectif voit également le jour. On adopte l'objectif d'éducation universelle : tous les enfants ont droit à l'éducation de base et l'année 1980 est désignée comme cible pour l'atteinte de cette universalité

<sup>35</sup> L'indicateur taux de scolarisation utilisé par Martin (1971) n'est pas défini dans son article. L'Institut des statistiques de l'UNESCO (ISU) et le *Document de stratégies sectorielles de l'éducation* (DSSE) du Cameroun (République du Cameroun, 2006), quant à eux, n'utilisent pas cet indice. On y parle plutôt du taux net de scolarisation (TNS) ou du taux brut de scolarisation (TBS). Pour l'ISU, le taux net de scolarisation correspond « aux effectifs d'un groupe d'âge officiel dans un degré donné d'enseignement exprimé en pourcentage de la population correspondante » (ISU, 2010). Le taux de scolarisation brut (TSB) contrairement à l'indicateur précédent ne prend pas en compte l'âge des enfants inscrits à un niveau d'enseignement, mais prend en compte l'âge de la population de comparaison. L'ISU définit le TBS comme étant « le total des effectifs dans un degré spécifique d'enseignement, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population ayant le droit et l'âge légal d'entrée à l'école au même degré d'enseignement dans une année scolaire donnée ». Ce dernier indicateur est souvent « employé comme indicateur de substitution du taux net de scolarisation (TNS) dans l'absence de données sur les effectifs par âge simple ». Sans pouvoir savoir à quel calcul spécifique s'est référé Martin (1971), ces définitions nous donnent tout de même une idée globale de ce à quoi Martin (1971) réfère. À ce sujet, ajoutons que dans le cadre de notre texte, les chiffres de Martin (1971) quant au taux de scolarisation sont plusieurs fois cités, afin principalement de démontrer l'augmentation globale du nombre d'élèves dans le temps et l'écart de l'effectif entre le sud et le nord.

<sup>36</sup> L'indépendance, entre autres vivement revendiquée par l'Union des Populations Camerounaises (UPC), ne se fera pas sans heurt. Les leaders de l'UPC, surtout originaires des pays Bamilékés et Bassa, à l'Ouest du pays, seront pourchassés par les Français qui, eux, soutiennent l'Union Camerounaise (UC) d'Ahidjo. On estime à 400 000 les morts en pays Bamilékés (Tchebo, 2004, p. 48).

<sup>37</sup> La présente recherche se concentrant sur la région de Madaka, s'intéresse au système francophone.

(UNESCO, 1961). C'est également à cette conférence que l'on propose que les gouvernements adoptent un premier plan d'action à court terme (1961-1966) et un autre à long terme (1961-1980). On établit également lors de cette conférence que les ressources nécessaires pour la réalisation de ces plans seront estimées et indiquées. On ajoute que si les gouvernements africains ne sont pas en mesure d'amasser les fonds nécessaires au niveau national, ils se tourneront vers l'extérieur (Makulu, 1971)<sup>38</sup> et feront appel aux bailleurs de fonds internationaux.

À partir de cette conférence, six plans quinquennaux de l'éducation se succèdent jusqu'à 2010. Les voici ci-dessous présentés sommairement : leurs objectifs principaux, la conjoncture politique et économique et différents événements historiques qui ont caractérisé leur mise en œuvre.

### **1.2.3.1. Premier plan quinquennal de l'éducation (1961-1966)**

À l'image du plan tracé à Addis Ababa, le Cameroun met sur pied son premier plan quinquennal de l'éducation (1961-1966). L'« harmonisation » des programmes et structures issues des deux systèmes (français/anglais) est au cœur des priorités. Cette question est hautement politique comme le souligne Fonkeng (2004). Le pays est à cette époque divisé en sept provinces où le Nord, depuis le plateau de l'Adamawa en passant par les plaines septentrionales et se terminant dans le lac Tchad, constitue une seule province. En 1962, par décret, on nomme trois secrétaires d'État : un pour les provinces de l'ouest (anglophone), un pour celles de l'est (francophone) et un pour le nord (francophone). Rapidement certains nomment cette dernière région, « le bloc musulman soudé ». Un bloc qui, selon certains, aurait été créé volontairement par Ahidjo, lui-même Peul de la région (entre autres selon Mbembe, 1993, dans Scopa, 1999). En 1965, un autre décret réorganise le Ministère de l'éducation nationale. Son nom change. Il s'agit désormais du Ministère de l'éducation nationale, des jeunes et du sport. Son administration est renforcée et plusieurs directions et bureaux régionaux sont mis en place sur tout le territoire, affaiblissant ainsi les administrations indépendantes des trois régions (Fonkeng, 2004). L'administration se centralise. On espère que cette réorganisation favorisera l'harmonisation.

---

<sup>38</sup> En 2003, c'est de 30 à 80% des budgets nationaux réservés à l'éducation dans les pays africains qui proviennent de sources extérieures (Lange, 2003a, p. 150).

Pour ce premier plan quinquennal, le second objectif en importance après l'harmonisation est la création d'un cadre légal pour le secteur privé. Ce cadre est considéré comme essentiel considérant l'existence de structures scolaires confessionnelles et les écoles franco-arabes.

Le troisième objectif, lui, issu directement d'Addis Ababa, est la formation de nouveaux cadres (Tchego, 2000). Pour ce faire, on augmente le nombre d'écoles secondaires et l'éducation supérieure accueille de plus en plus d'étudiants. Dans ce domaine, l'administration se dépêche de recruter plus d'enseignants et plus d'élèves, mais elle escamote ses ambitions dans le domaine de l'évaluation. Ainsi, le pays demeure soumis au décret de 1957 qui ordonne la France responsable des programmes et examens des écoles secondaires du Cameroun. L'Université de Yaoundé (1961) et plusieurs instituts de formation professionnelle sont créés avec le soutien de l'aide étrangère. À cette époque, grâce à l'aide étrangère, tous les étudiants de l'université sont boursiers (Tchego, 2000).

Enfin, surtout au primaire, quelques aménagements au niveau des contenus du programme d'histoire et géographie sont introduits. Ces changements ont lieu dans plusieurs pays africains à l'époque. Il s'agit de ce que l'on appelle l'« africanisation » des contenus. On ajuste les contenus au contexte sociohistorique de la région. On augmente le nombre d'enseignants pour le primaire formés dans les écoles supérieures, mais les enseignants et les inspecteurs sont encore pour la plupart des expatriés occidentaux (Fonkeng, 2004).

Selon Martin (1971, p. 319), durant cette période, le taux de scolarisation pour la région du Nord augmente considérablement. De 11%, en 1958, il passe à 19% en 1966. Pour l'année scolaire 1965-1966, on comptait 63 581 élèves au Nord, comparativement à 24 754 élèves en 1951 (Martin, 1971, p. 319). À Bogo, le lycée est construit (1963) et 9 écoles primaires voient le jour. 3 étaient déjà en place (IAEB, archives). Celle du village de Madaka<sup>39</sup> est fondée en 1963 (VSO, 2009).

### **1.2.3.2. Deuxième plan quinquennal de l'éducation (1966-1971)**

En 1967, la réforme de l'éducation primaire est annoncée. Les nouveaux cadres ont désormais une formation supérieure, ce qui signifie que les personnes détenant un certificat d'études primaires (CEP) ont moins de possibilités d'emploi dans la fonction publique. Pour

<sup>39</sup> Rappelons ici que c'est dans cette communauté que la présente recherche sera menée.

Tchego (2000, p. 74), le « problème de l'inadaptation de l'enseignement primaire est alors révélé au grand jour ». Étudier ne mène plus nécessairement à un emploi dans la fonction publique, ce qui était le cas pour la majorité jusqu'alors. Le défi d'une éducation primaire plus adéquate pour le développement du pays se traduit en un objectif dans le deuxième plan quinquennal de l'éducation : la ruralisation. Au Cameroun, 98% du territoire est dédié à l'agriculture (Fonkeng, 2004, p. 186). Il est proposé que l'organisation scolaire tienne compte de cette réalité. Des écoles primaires rurales expérimentales sont mises en place avec le concours de l'UNESCO et aussi de l'Institut de pédagogie appliquée à vocation rurale (IPAR, un institut camerounais fondé en 1969) (UNESCO, 1972 ; Tchego, 2000). Ces écoles ne constituent pas les premières tentatives en ce sens, mais marquent une époque plus active pour ces écoles.

Les premières expériences de ruralisation des programmes scolaires ont lieu entre 1920 et 1930, sous l'administration coloniale française, surtout au sud du pays. Cependant, au niveau primaire, les heures de travaux agricoles qui s'ajoutent au programme de l'époque sont souvent employées par les maîtres pour du rattrapage et les champs, les jardins ou les fermes scolaires (objets centraux de la démarche de ruralisation) pour envoyer les enfants en punition (Marchand, 1974). De leur côté, les parents soulignent que leurs enfants n'ont pas besoin d'aller à l'école pour apprendre les travaux champêtres (*ibid.*). Ces premières écoles-pilotes prennent rapidement fin avec le début des années trente et ses difficultés économiques (Marchand, 1974) qui les privent des moyens d'entretenir les champs, jardins ou fermes scolaires (*ibid.*). En 1956, une nouvelle voie est privilégiée. On crée les Sections manuelles artisanales<sup>40</sup>. Celles-ci offrent encore aujourd'hui aux élèves qui terminent le primaire une alternative à l'école secondaire. Après l'indépendance, à l'époque du premier plan quinquennal, les initiatives de formation agricole communautaires sont nombreuses et se font de concert avec la coopération étrangère, mais aucune de ces initiatives ne « réussi[t] à attirer suffisamment les naufragés de l'enseignement primaire que le passage à l'école éloigne du métier de paysan. » (Marchand, 1974. p. 543). Plusieurs se moquent des intéressés, en disant qu'il est improbable de voir revenir à sa terre une personne scolarisée. La formation rurale

<sup>40</sup> Ces dernières accordent moins d'attention à une formation agricole que les initiatives précédentes, mais davantage à une formation pratique générale post-primaire (Marchand, 1974, p.541). Celles-ci deviendront après l'indépendance les Sections d'artisanat rural et Section manuelle (SAR/SM), encore bien connues aujourd'hui. Il y a une école SAR/SM à Bogo.

est de nouveau dévalorisée. On parle même de ces initiatives comme d'une éducation à rabais qui vise à assurer la reproduction de la misère, et non le développement (Tchego, 2000; Tchombe, 2001).

À l'époque du deuxième plan quinquennal, comme annoncé plus haut, on veut raviver ces initiatives que les experts disent adaptées au contexte camerounais et susceptibles de favoriser le développement du pays. C'est pourquoi le gouvernement fait de la ruralisation l'objectif principal de ce deuxième plan. En 1967, des initiatives de valorisation du métier de paysan voient le jour, mais elles ne dureront pas longtemps (Marchand, 1974). En 1969, une dernière initiative est proposée par l'IPAR : former des maîtres-animateurs ruraux pour les écoles primaires. Malheureusement, cette initiative avorte également pour diverses raisons : manque de personnel, dépendance de l'aide extérieure, préoccupations jalouses des administrateurs scolaires qui désirent conserver leurs programmes respectifs, anglais et français, et aussi, dira-t-on, la découverte de pétrole qui aurait détourné l'attention (Fonkeng, 2004). Avec cette nouvelle ressource, le développement du pays se fera plus facilement que prévu, pense-t-on. Marchand (1974) tire la conclusion suivante des différentes initiatives de ruralisation avortées : « L'échec relatif des établissements agricoles illustre la difficulté d'adapter un système scolaire importé à une réalité autochtone. » (p. 594). La seule trace qui reste aujourd'hui de cette page de l'histoire est une place négligeable consacrée aux travaux manuels dans les programmes de l'enseignement primaire (entre trente minutes et une heure trente par semaine pour les écoles primaires de Maroua), encore une fois bien souvent utilisée pour le rattrapage (Tourneux et Iyébi-Mandjek, 1994).

Au cours de ce deuxième plan de développement, l'école franco-arabe fait aussi d'importants pas en avant. Le nombre d'écoles primaires et secondaires franco-arabes se multiplie et trois écoles normales d'arabe sont mises sur pied (Genest et Santerre, 1974, p. 596-604). Toutefois, contrairement à ce que l'on peut croire, le nombre d'écoles franco-arabe reste limité. À Bogo, par exemple, on ne retrouve encore aujourd'hui qu'une seule école franco-arabe. Il s'agit d'une école primaire, fondée en l'an 2000 (IAEB – Bogo, 2008-2009, p. 2). Ce fait semble surprenant étant donné que la population de Bogo est presque entièrement musulmane (Seignobos et Nassourou, 2000).

### **1.2.3.3. Troisième plan quinquennal de l'éducation (1971-1976)**

En 1971, la répression contre les opposants du parti d'Ahidjo est forte<sup>41</sup>. On parle même de génocide en pays Bamilékés<sup>42</sup> (Tchego, 2000). En 1972, par référendum, l'État d'Union est proclamé (99,9% des voix, *ibid.*). C'est dans ce contexte que le troisième plan quinquennal de l'éducation (1971-1976) met encore une fois l'accent sur l'harmonisation, objectif auquel s'ajoute le bilinguisme (Tchombe, 2001). On veut voir apparaître plus d'écoles bilingues respectant les deux programmes scolaires.

Le gouvernement renforce sa tendance centralisatrice (Fonkeng, 2004). La structure administrative du Ministère de l'éducation nationale (qui a retrouvé son nom) change à nouveau. Les délégués provinciaux, en plus de coordonner le travail commandé depuis Yaoundé, à la fois capitale et centre administratif, n'ont plus qu'une tâche d'ordre consultatif (Fonkeng, 2004). Presqu'aucune décision n'est prise en province : même l'attribution des postes d'enseignants, leur mutation ou les sanctions disciplinaires sont d'ordre national (*ibid.*).

Le bilinguisme (français/anglais) va de pair avec le projet d'unité nationale, ce qui peut sembler paradoxal puisque, comme le signale Takam (2007) et Fonkeng (2004), le français et l'anglais constituent un « lègue impérialiste » (p. 17). Quelques écoles bilingues voient le jour et l'anglais est désormais au programme des écoles francophones depuis la SIL (première année du primaire)<sup>43</sup>. Trois ans plus tard, l'inverse est aussi vrai (*ibid.*). Cependant, l'apprentissage de la deuxième langue ne sera officiellement obligatoire qu'en 2001, ce qui démontre l'ampleur du débat (Takam, 2007). Selon Ndiaye (2005), les efforts voués à l'accroissement du bilinguisme sont réalisés au détriment des travaux sur l'enseignement des langues autochtones, un travail déjà bien avancé à cette époque dans d'autres pays du continent africain (*ibid.*).

L'objectif de ruralisation, lui, n'est pas totalement délaissé malgré les échecs. Il faut dire qu'il se retrouve à l'ordre du jour de la 35<sup>e</sup> Conférence internationale de l'éducation (1975) à

<sup>41</sup> Pour illustrer cette répression, notons qu'en 1971, Ernest Ouandié, le leader de l'Union des populations du Cameroun (UPC) est exécuté publiquement par le gouvernement d'Ahidjo, qui lui dirige l'Union nationale camerounaise (UNC).

<sup>42</sup> La région de ce nom se trouve à l'Ouest dans une région majoritairement anglophone et où se retrouvent la majorité des partisans de l'UPC.

<sup>43</sup> Système français : SIL, CP, CE1, CE2, CM1, CM2.

laquelle le Cameroun participe. Cette conférence donne un nouveau souffle à l'objectif de ruralisation. La réflexion s'élargit. On ne vise plus uniquement l'apprentissage des travaux agricoles. On se demande plutôt « comment soutenir la culture locale sans faire préjudice à l'influence de l'Occident ? » (Fonkeng, 2004, p. 187). C'est en se basant sur cette réflexion qu'on continue à « africaniser » certains contenus du programme scolaire primaire et que l'on ajuste le calendrier scolaire du nord au calendrier champêtre de la région. L'année scolaire ne s'étend plus de septembre à juin, mais de mai à février, pour des raisons climatiques<sup>44</sup>. C'est principalement le Centre national de l'éducation (CNE)<sup>45</sup> du Cameroun qui est chargé de la question de ruralisation.

#### **1.2.3.4. Quatrième plan quinquennal de l'éducation (1976-1981)**

Le quatrième plan quinquennal de l'éducation est le dernier du règne d'Ahidjo. Il porte toujours sur les objectifs d'harmonisation, de bilinguisme et de ruralisation.

L'objectif d'harmonisation se traduit principalement pour ce plan par le rapatriement, depuis la France (décret de 1957), de l'examen de sortie de l'école secondaire afin d'en construire un, unique pour tout le pays. L'objectif du bilinguisme donne lieu à l'ouverture de quelques écoles bilingues sur le territoire camerounais (Fonkeng, 2004). L'objectif de ruralisation, lui, se traduit principalement par l'arrêté 242 de 1979, portant sur les Associations de parents d'élèves et enseignants (APEE). Cette instance vise à offrir une voix aux parents d'élèves issus de la communauté locale, afin que ces derniers influencent l'institution scolaire et qu'elle tienne ainsi compte de la réalité locale. L'APEE a un rôle de « liaison » entre l'établissement scolaire et la communauté de parents (*ibid.*, article 4). Treize parents, deux enseignants et le directeur d'école forment le bureau de l'APEE (Ministère de l'éducation nationale, 1979) qui a pour mission de « défendre les intérêts matériels, éducatifs, culturels et moraux de l'école de leurs enfants » (article 5). Ainsi, en plus de représenter face à l'administration scolaire la voix des parents de la communauté locale, l'APEE doit également s'assurer que les parents participent et contribuent à l'administration de l'école. Pour remplir leur mission, la majorité des bureaux d'APEE prélèvent auprès des parents d'élèves ce qu'on

<sup>44</sup> La température est particulièrement accablante en mars : il fait facilement 40 degrés Celsius, ce qui rend difficile la vie quotidienne des familles, entre autres à cause du manque d'eau, et rend la tâche de suivre les cours particulièrement ardue.

<sup>45</sup> Le Centre national de l'Éducation (CNE) est créé à Yaoundé. Il s'agit « d'un instrument de réflexion, de recherche et de coordination de toutes formes, niveaux et types d'éducation » (trad. libre, Fonkeng, 2004, p. 194).

appelle les « frais d'APEE ». Ces frais constituent, selon l'arrêté 242 (article 23), une contribution volontaire des parents d'élèves.

En vingt-quatre ans de règne, Adjaho réussit à produire une forte hausse de la scolarisation à travers le pays. Entre 1974 et 1984 seulement, on double le nombre d'écoles et le nombre d'étudiants au primaire (Fonkeng, 2004, p. 207) et au secondaire, on le quintuple (Tchombe, 2001, p. 12). Néanmoins, le nord ne rattrape toujours pas le sud dans cette course à la scolarisation.

#### **1.2.3.5. Cinquième plan quinquennal de l'éducation (1981-1986)**

En 1982, contre toute attente, Ahidjo cède le pouvoir à Biya, leader du parti du Rassemblement démocratique du peuple camerounais (RDPC). La venue de Biya est bien reçue par ceux qui désirent un changement et se sentent piégés par un régime unique à forte allégeance nordiste (Tchombe, 2001). Biya décide de poursuivre sur la lancée des plans quinquennaux de l'éducation. Dans ce nouveau plan, le cinquième, les objectifs de ruralisation, d'harmonisation et de bilinguisme trouvent encore un écho, mais l'accent est mis sur l'objectif d'éducation universelle, défini, ainsi que nous l'avons relevé plus haut, à Addis Ababa (UNESCO, 1961). En vue d'assurer l'accès à l'éducation de base à tous les enfants, on s'engage à améliorer la carte scolaire<sup>46</sup> du Cameroun. Cette carte, pour l'instant, ne couvre pas tout le territoire camerounais. Les secteurs d'affectation sont souvent trop étendus, ce qui oblige les élèves à se déplacer, le plus fréquemment à pied, souvent sur plus de cinq kilomètres pour atteindre une école primaire. Pour parvenir à mieux desservir la population, on doit donc construire des écoles primaires et secondaires dans les régions où il n'y en a pas. Plusieurs écoles sont bel et bien construites, mais principalement dans les villes de Douala et Yaoundé, déjà relativement pourvues en établissements scolaires.

La période du cinquième plan quinquennal est également caractérisée par une relation de dépendance grandissante du système scolaire camerounais vis-à-vis les bailleurs extérieurs<sup>47</sup>. Au bilan de ce cinquième plan, 41% de l'investissement public en éducation de l'époque

<sup>46</sup> « La carte scolaire désigne le découpage géographique d'un département ou d'une ville en secteurs d'affectation. Ces derniers ajustent la répartition géographique des postes d'enseignants et des élèves dans les écoles primaires et les collèges publics ». (Encyclopédie, e-tud.com, 2010)

<sup>47</sup> Les financements proviennent majoritairement de la Banque internationale de reconstruction et de développement (BIRD), du Programme des Nations unies pour le développement (PNUD) et du gouvernement français. À cette époque, la majeure partie de ces financements se fait par le biais d'accords bilatéraux.

provient de fonds étrangers (Fonkeng, 2004, p. 199). Cette dépendance à l'aide extérieure se ressent également à travers la présence dans l'administration scolaire de plus en plus de coopérants techniques en provenance de l'ancienne métropole (Tchego, 2000).

#### **1.2.3.6. Sixième plan quinquennal de l'éducation (1986-1991)**

Le sixième plan quinquennal est tout aussi ambitieux que les précédents et les objectifs demeurent les mêmes, mais cette fois un accent particulier est mis sur l'enseignement technique. Le désir de relever la situation économique pousse à prioriser les courtes formations spécialisées (Fonkeng, 2004). Cependant, en 1986, comme le reste de la planète, le Cameroun est frappé par la crise économique. Cette crise perdurera jusqu'en 1995 (Groupe des Banques Africaines de développement, 2007, p. 12), voire jusqu'à nos jours selon certains (Awoumou Amougou, 2006). Le produit intérieur brut (PIB) dégringole et, six ans plus tard, le revenu moyen par habitant ne représente plus que la moitié de ce qu'il était en 1986 (*ibid.*). Le Cameroun fait son entrée dans une nouvelle ère : celle des ajustements structurels.

#### **1.2.4. La période contemporaine (1986 à nos jours)**

Face à la crise économique, le pays se tourne vers les économistes de Bretton Woods<sup>48</sup>. Ces derniers proposent que l'on abandonne le « tout administré », qui aurait fait la preuve de ses limites, pour « le tout libéralisé » (Awoumou Amougou, 2006, p. 4). C'est également à cette époque que les discours sur la décentralisation prennent de l'ampleur (McGinn et Welsh, 1999). En effet, à l'époque, les mouvements de « privatisation ou [de] développement du secteur privé et [de] décentralisation sont souvent associés » (Henaff, 2003, p. 180). À travers ces changements de politique économique, c'est donc un changement global de politique que proposent les économistes de Bretton Woods au Cameroun. Ce changement est inspiré du consensus de Washington<sup>49</sup> de 1989 et est mis en œuvre par l'entremise des Programmes d'ajustements structurels (PAS). Ces programmes, coordonnés par le Fonds monétaire mondial (FMI) en partenariat avec la Banque mondiale (BM), se caractérisent par

<sup>48</sup> Au lendemain de la deuxième guerre mondiale, en 1942, à Bretton Woods, aux États-Unis, deux organismes de financement international voient le jour : la Banque mondiale (BM) et le Fonds monétaire mondial (FMI). Depuis ce jour, ce qui est lié à ces organisations se voit, dans le langage courant, accoler le nom de « Bretton Woods ».

<sup>49</sup> Le consensus de Washington est une série de mesures qui permettraient aux pays endettés de faire face à leurs difficultés économiques de manière « efficace ». Ces mesures ont été définies par les protagonistes des institutions de Bretton Woods en 1989.

les principes suivants : « austérité budgétaire, libéralisation des marchés et privatisation des services publics » (*ibid.*). Le Cameroun s'engage dans un PAS en 1989<sup>50</sup>.

#### **1.2.4.1. Programme d'ajustement structurel I - PAS I (1989-1995)**

Bien que le PAS couvre plusieurs autres secteurs que celui de l'éducation (système financier, système judiciaire, secteur de l'énergie, secteur agricole, forestier, des transports, etc.), on dit que le PAS I se substitue au sixième plan quinquennal en éducation qui est subitement arrêté en 1989 (Fonkeng, 2004). Au fur et à mesure de la mise en œuvre du PAS I, le budget national camerounais pour l'éducation chute (UNESCO, 2000b). Les dépenses pour le primaire passent de 24 milliards de francs CFA<sup>51</sup> à 12 milliards; le ratio enseignant/élèves augmente; les dénonciations de non-versement de salaires des enseignants sont plus fréquentes (*ibid.*) et la formation des enseignants est sérieusement réduite (UNESCO, 2000b). Enfin, le nombre d'enfants au primaire chute de 2,3% par année entre 1990 et 1994 (Fonkeng, 2004, p. 241). La situation économique est très inquiétante. En 1994, le CFA est dévalué de 50% et les diminutions de salaires dans la fonction publique atteignent les 50% (Awoumou Amougou, 2006, p. 3). Un vent de panique s'empare de l'administration scolaire du Cameroun (Fonkeng, 2004). Le président camerounais appelle des États généraux de l'éducation. Ces États généraux se tiendront en 1995.

Un an auparavant, en 1994, la rencontre de la Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le Français en partage (CONFEMEN) se tient à Yaoundé. Dans la déclaration qui en découle (*Déclaration de Yaoundé*), on appelle à une école moins séparée des besoins et réalités de la communauté. La volonté de développer une école plus « crédible, acceptée et reconnue » (COFEMEN, 1994, p. 21) y est définie : crédible, c'est-à-dire dont les savoirs au programme sont utiles et ont du sens pour les populations locales. Cette volonté est acceptée par les populations locales et reconnue par les administrateurs comme élément fondamental du plan de développement. Pour y arriver, on en appelle à la décentralisation et aux stratégies partenariales. Cette décentralisation ne doit pas seulement être financière : « il ne

<sup>50</sup> Presque tous les États africains ont eu recours aux PAS, tout comme par la suite à l'Initiative Pays Pauvres Très Endettés (IPTE; 42 États sur 48) qui en quelque sorte remplacera, comme nous le verrons, les PAS quelques années plus tard (Lange, 2003b). Le PAS se présente comme un programme d'ajustement structurel et l'IPTE comme un programme d'allègement de la dette, mais conditionnel.

<sup>51</sup> Franc CFA : Francs de la communauté financière africaine, monnaie officielle du Cameroun.

s'agit pas seulement de décentraliser les problèmes financiers, mais également de décentraliser le pouvoir ». (*ibid.*, p. 32).

Puis, en 1995, les États généraux rendent leur rapport. Ils déclarent les objectifs clefs pour le futur de l'éducation au pays : la « quête de l'excellence »; la formation de « citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts sur le monde »; « la pratique de la démocratie »; les valeurs d'entrepreneuriat et d'inclusion des marginalisés particulièrement des filles<sup>52</sup>, des enfants souffrant d'handicaps et de ceux souffrant d'inégalités régionales (UNESCO, 2000b). Les stratégies pour y arriver sont une fois de plus : la décentralisation et le partenariat, comme le proposait la CONFEMEN un an auparavant, mais on y ajoute une autre stratégie : la pédagogie active. Lors de ces États généraux, l'importance de la participation des communautés locales est clairement indiquée. On insiste même sur ce point (Tchombé, 2001). S'il y a fracture entre l'école et son milieu, les parents ne considèrent pas l'école utile et ne sentent pas qu'ils y ont une place. Ils ne s'y engagent donc pas et les enseignants ne se sentent pas redevables face aux populations locales (CONFEMEN et MINEDUC, 1998, en se référant aux résultats des États généraux de 1995).

En 1996, la révision de la constitution du Cameroun est adoptée (loi 1996/06). L'éducation primaire est désormais une obligation et une responsabilité de l'État. La gratuité pour l'éducation primaire est déclarée. Notons qu'au cours de ces mêmes années, le calendrier scolaire du nord, adopté au moment du troisième plan quinquennal de l'éducation, dans le cadre des efforts de ruralisation du système scolaire, est éliminé. Pour des raisons financières selon Fonkeng (2004), on revient à un calendrier uniforme pour tout le pays, ne prenant plus en compte les réalités spécifiques du nord. Pendant ce temps, le FMI en collaboration avec la BM préparent une nouvelle initiative, une continuité aux PAS : ce sont les Stratégies de réduction de la pauvreté (SRP). Pour le FMI (2010), un pays qui « réussit » le PAS I est un pays mûr pour approfondir ses réformes à l'aide des SRP. Pour être admissible, il doit toutefois rédiger un PAS II.

---

<sup>52</sup> La moyenne nationale de TSB des filles est en 1998 de 71,1% et dans l'Extrême-Nord, de 22,2% (UNESCO, 1998).

#### **1.2.4.2. Programme d'ajustement structurel II - PAS II (1997-1999)**

En 1997, la situation économique du Cameroun s'est améliorée, mais pas au point d'être revenue au niveau de 1985 : la dette a augmenté et continue de le faire et les programmes du FMI et de la BM, visant à soutenir le pays dans son redressement, continuent d'être mis en œuvre. En plus d'opérer des changements politiques et économiques, la BM contribue financièrement aux efforts camerounais par des prêts et des dons.

En plus des SRP, le FMI et la BM proposent au Cameroun de rejoindre l'Initiative pays pauvres très endettés (IPPTE)<sup>53</sup>. L'IPPTE permet aux pays admis de voir leur dette réduite. Le Cameroun cible cette nouvelle initiative dès les premières années du PAS II. Cependant, pour être admis, le Cameroun doit mettre en œuvre le PAS II dont le premier objectif est d'écrire le « projet intérimaire » (ou DSRP, ou PAS III, selon les documents) qui, lui, constitue le point de décision de l'IPPTE. Plus clairement, les pays ayant réussi le PAS I sont éligibles au PAS II et certains pays, plus endettés que les autres, sont en plus éligibles à l'IPPTE (en 2008, 42 pays africains sur 48 étaient admis à l'IPPTE d'après le FMI, 2010).

Au niveau de l'éducation, le PAS II du Cameroun a pour fonction de mettre en œuvre les solutions proposées au niveau international et national suite aux réflexions tenues lors du premier PAS (Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, Jomtien, 1990; Conférence de la CONFEMEN, 1994 et États généraux du Cameroun, 1995). Ces solutions sont d'ailleurs réitérées dans la *Loi d'orientation de l'éducation du Cameroun* promulguée en 1998. La décentralisation et le partenariat (principalement financiers) s'y retrouvent, tout comme le bilinguisme, l'unité nationale et la formation de citoyens ancrés dans leur culture. C'est également dans cette loi que le concept de communauté éducative fait son apparition. Ce concept vise la participation de la communauté locale au projet scolaire. La communauté éducative y est définie comme étant l'ensemble des personnes qui participent au fonctionnement, au développement et au rayonnement d'un établissement scolaire. Cependant, aucune disposition d'opérationnalisation de ce concept n'apparaît explicitement dans cette loi. Pourtant, étant donné la forme de travail participatif que ce concept suggère, de telles dispositions auraient été nécessaires. Sur ce point, il faut attendre les premiers pas

<sup>53</sup> Dans la première partie du *Document de stratégies de réduction de la pauvreté II (DSRP II)*, cette continuité entre les PAS, les SRP et l'IPPTE est bien indiquée (République du Cameroun, 2006, p.6).

de la décentralisation et le décret 2001/041, pour voir le concept s'opérationnaliser, comme le dit Tamukong (2004), grâce, entre autres, à la constitution des conseils d'école. Ce décret de 2001 porte sur l'organisation des établissements scolaires publics. Il présente le rôle des différents acteurs et organes qui participent aux projets des établissements scolaires.

En 1998, en vue du Forum mondial de l'éducation de Dakar, tel qu'annoncé à Jomtien (1990), et qui se tiendra en l'an 2000, le Cameroun entreprend un vaste bilan de son système d'éducation (Cameroun, 2000). La même année, quarante-sept gouvernements africains, dont le Cameroun, se rencontrent à Johannesburg. Ils discutent de leur bilan et adoptent le *Cadre d'action régional pour les pays d'Afrique subsaharienne* (décembre 1999) qui sera joint au *Cadre d'action de Dakar* (2000). On y relève des « pratiques et politiques ayant fait la preuve de leur efficacité en contexte africain » (p. 26). Six des neuf aspects mis en évidence sont : la participation de la communauté à la prise de décision entourant l'école, l'emploi d'enseignants originaires de leur communauté, des curricula qui répondent aux besoins et contextes locaux, le recours à la langue maternelle, l'école comme centre d'apprentissage communautaire, un paradigme « action-recherche-action ». Ces aspects alimenteront les objectifs du cadre d'action qui sera, comme nous le verrons, adopté en 2000 par plus de 164 pays, dont le Cameroun.

#### **1.2.4.3. Projet intérimaire (2000-2003)**

Le projet intérimaire est écrit; le point de décision de l'Initiative pays pauvres très endettés (IPPTE) est atteint. Le Cameroun est reçu à l'IPPTE. Il reçoit un allègement intermédiaire de sa dette. Maintenant, il doit achever le plan proposé dans le projet intérimaire (2000-2003), c'est-à-dire en rédiger un autre plan : le Document stratégique de réduction de la pauvreté (DSRP I) pour la période allant de 2003 à 2006. Ceci pour espérer atteindre le point d'achèvement de l'IPPTE, ce qui permettrait au pays de bénéficier d'une « remise intégrale » de sa dette (FMI, 2010).

Contrairement aux PAS qui, eux, proposaient des ajustements financiers, les stratégies de réduction de la pauvreté (SRP) adoptées dans le projet intérimaire, proposent des changements de politiques et des « programmes macroéconomiques, structurels et sociaux » (*ibid.*). Les SRP insistent sur le « processus participatif qui associe la société civile et les partenaires au développement, dont la Banque mondiale et le Fonds monétaire international »

(site Internet Banque mondiale, 2010). Ce processus doit permettre la rédaction et la mise en application du DSRP I. En d'autres mots, selon Henaff (2003, p. 168), les ajustements structurels préconisés par la Banque mondiale prennent désormais avec les SRP une « dimension sociale ». Cependant, notons que, au terme du DSRP I, la société civile camerounaise se qualifiera de trop peu impliquée dans ce plan de relance économique. C'est entre autres le Réseau national des habitants du Cameroun (RNHC, 2010) qui dénoncera cet état de fait.

En avril 2000, à Dakar, le Forum mondial de l'éducation réunit plus de 1500 participants préoccupés par l'éducation. Ils y adoptent le *Cadre d'action de Dakar*. Ce cadre fixe six buts et douze stratégies pour l'éducation à travers le monde. Les six buts touchent la petite enfance, l'Éducation primaire pour tous (EPT), les jeunes adultes et les adultes, le taux d'alphabétisation des adultes, l'égalité entre les sexes au niveau primaire et la qualité de l'éducation (qui y est décrit comme « lecture, écriture, calcul et compétences de la vie courante ») (UNESCO, 2000b). L'UNESCO reçoit le mandat de coordination de la mise en œuvre et du suivi de ce cadre. L'EPT devient également un des huit Objectifs du millénaire pour le développement adoptés lors du Sommet du Millénaire qui s'est déroulé du 6 au 8 septembre 2000 au Siège des Nations Unies à New York<sup>54</sup>.

En, 2001, un pas de plus vers la décentralisation est accompli par le Cameroun. Par le décret 2001/041, les Conseils d'école sont mis en place. Tamukong (2004) reconnaît dans ce décret le premier effort réel d'opérationnalisation des politiques décentralisatrices de l'éducation. Comme indiqué plus haut, par les conseils d'école, c'est le concept légal de communauté éducative qui est mis en œuvre (décret 2001/041) (*ibid.*) et la responsabilité scolaire apparaît de plus en plus partagée.

Pourtant, au niveau international, la centralisation de l'aide continue, c'est dans le cadre d'un « partenariat renforcé », tel qu'annoncé avec les Objectifs du millénaire (Nations Unies, 2000) et le consensus de Monterrey (Nations, Unies, 2002), que l'Initiative de mise en œuvre accélérée (IMOA), mieux connue sous son nom anglais, Fast-Track Initiative (FTI), voit le

---

<sup>54</sup> Pour en savoir plus sur ces deux rencontres qui, par leurs conclusions, teintent encore en 2011 les politiques éducatives de plusieurs pays et principalement de ceux récipiendaires de l'aide publique au développement (APD), il est possible de se procurer en ligne le *Cadre d'action de Dakar* et la *Déclaration du millénaire*.

jour en 2002 (IMOA, 2006). « La FTI est un partenariat mondial entre les bailleurs de fonds et les pays en développement qui vise à aider les pays à faible revenu à atteindre l'objectif de l'enseignement primaire universel et gratuit d'ici à 2015. » (UNESCO, 2002, p. 9). L'IMOA comprend deux fonds multilatéraux. La Banque mondiale administre ces deux fonds. Pour avoir accès à ces derniers, il faut être partie prenante de la démarche entourant les stratégies de réduction de la pauvreté (SRP) et respecter, comme condition, l'élaboration d'un plan sectoriel<sup>55</sup> de l'éducation sous la forme d'un *Document de stratégie sectorielle de l'éducation* (DSSE) (IMOA, 2006). Le Cameroun s'engage une fois de plus dans la course. Il terminera la rédaction de son DSSE en 2006 (République du Cameroun, 2006a), année où il recevra la lettre d'endossement de l'IMOA et 43,7 millions de dollars de financement sur deux ans.

Le nombre de documents- adre rédigés dans le cadre des programmes du FMI et de la BM continue de croître. Seulement en 2002, le Cameroun écrit son premier *Rapport sur les progrès des OMD* (République du Cameroun, 2002), corédige le *Plan cadre des Nations Unies pour l'aide au développement au Cameroun 02/03-07/08* (UNDAF) (Nations Unies et République du Cameroun, 2002b) et présente son *Plan d'Action national de l'EPT* (République du Cameroun, 2002c). Ces trois documents réfèrent au projet intérimaire et à l'objectif du pays de composer son DSRP I. Tous ces documents, ainsi que le DSRP, se retrouvent sans distinction sur le site *Planipolis* de l'IPE (l'Institut international de planification de l'éducation), institut de l'UNESCO.

#### **1.2.4.4. Document stratégique de réduction de la pauvreté I - DSRP I (2003 à 2009)**

Le DSRP I est écrit. Il constitue le document cadre de développement pour le Cameroun de 2003 à 2009. Il vise l'atteinte des Objectifs du millénaire pour le développement (République du Cameroun, 2003), tout comme les points de décision et d'achèvement, respectivement de l'IMOA et de l'IPPE<sup>56</sup>. Les deux sont censés être atteints en 2006. Toutes les initiatives mises en place depuis la crise économique (PAS, DSRP, IPPE, IMOA, DSSE) sont désormais indissociables (Henaff, 2003).

<sup>55</sup> Le DSRP engage le pays participant dans la logique des « approches sectorielles (SWAps), qui consistent en la mise en commun de fonds à l'appui de stratégies sectorielles spécifiques » (Jamison et Radelet, 2005, p. 44, revue F&D).

<sup>56</sup> « *Indeed, thanks to the leadership of the Head of State, His Excellency Paul BIYA, and the adherence of the Cameroonians to his vision of a new society, Cameroon has successfully completed its first three-year economic and financial program (1997-2000), with the assistance of the international financial community. Today, there is a strong national commitment to continue and deepen the reforms needed to reach the HIPC completion point, which will provide the Government with the additional resources needed to sustain the fight against poverty.* » (DSRP, 2003, avant-propos).

En 2004, plusieurs décisions légales vont dans le sens de la décentralisation des pouvoirs en éducation. Le décret 2004/1320 scinde le Ministère de l'éducation nationale en trois ministères, celui de l'Éducation de base, de l'Éducation secondaire et de l'Éducation supérieure (République du Cameroun, 2004a). Le Ministère de l'éducation de base est donc désormais l'unique responsable de ses délégués provinciaux, de ses délégués départementaux, ainsi que de ses inspecteurs d'arrondissement. Toutefois, selon Tamukong (2004), lorsqu'on y regarde de plus près, on découvre que les délégués ministériels de ces trois paliers n'ont guère d'autres fonctions que d'assurer le pouvoir du ministère sur ses écoles. Peu de décisions sont prises à ces paliers qui ont plutôt un rôle d'exécutant et de reddition de compte (*ibid.*). Selon des définitions publiées par l'Institut international de planification en éducation (IPE) (McGinn et Welsch, 1999), c'est en fait un mouvement de déconcentration<sup>57</sup> qui a lieu.

Ensuite, une loi très attendue sur la décentralisation des pouvoirs généraux au Cameroun est promulguée qui a des impacts importants sur la décentralisation des pouvoirs en éducation : la *Loi d'orientation de la décentralisation* (2004/017) (République du Cameroun, 2004b). Cette loi doit principalement préciser les rôles des Collectivités territoriales décentralisées —(CTD). Les CTD constituent des entités territoriales administratives qui, le plus souvent, partagent les frontières de ce qu'on appelle les arrondissements ou communes. Rappelons ici que Bogo est une CTD et Madaka, un village ou canton de celle-ci. Le terme CTD fait son apparition dans la constitution en 1996 (République du Cameroun, 1996). Il annonce la volonté de décentralisation du gouvernement et cette *Loi d'orientation de la décentralisation* qui est attendue. Il est également fait référence au CTD dans la *Loi d'orientation de l'éducation du Cameroun* (République du Cameroun, 1998) lorsque sont évoqués, entre autres, les liens d'association entretenus entre les représentants de la communauté éducative et l'« échelon de concertation des collectivités territoriales décentralisées ou des structures

---

<sup>57</sup> La déconcentration vise à « étendre le pouvoir central » (McGinn et Welsh, 1999, p.20) et certains auteurs considèrent même que la déconcentration, souvent confondue avec la décentralisation, est en fait une façon d'assurer le pouvoir central dans les régions, ce qui semble être le cas au Cameroun lorsqu'on comprend que ces délégations ne sont redevables qu'à leur ministère (Tamukong, 2004). Selon Henaff (2003), ce n'est ni une décentralisation ni une centralisation que l'on observe présentement dans les pays africains d'ex-allégeance française, mais bien une désorganisation; due, selon lui, aux multiples programmes d'ajustement imposés après la crise économique (Henaff 2002 dans Henaff, 2003, p. 178).

nationales de l'éducation » (article 33). Selon la *Loi d'orientation de la décentralisation*, 2004/017 :

Les CTD sont des personnes morales de droit public. Elles jouissent de l'autonomie administrative et financière pour la gestion des intérêts régionaux et locaux. À ce titre, les conseils des Collectivités territoriales ont pour mission de promouvoir le développement économique, social, sanitaire, éducatif, culturel et sportif des Collectivités.

L'article 15 de cette loi officialise un transfert de compétences de l'État au CTD en matière de « développement économique, social, sanitaire, éducatif, culturel et sportif », mais dispose que ces compétences « ne sont pas exclusives » au CTD, qu'« elles sont exercées de manière concurrente par l'État ». On ajoute dans cet article que ce partage des compétences se fait « dans les conditions et modalités prévues par la loi », c'est-à-dire par un décret et un contrat qui seront promulgués entre la CTD et l'État lors du transfert de « moyens humains et matériels inhérents au transfert de compétences », tel qu'annoncé à l'article 20; transfert qui, à ce jour, n'a pas eu lieu pour toutes les compétences, ni pour toutes les CTD du Cameroun. Un autre document accompagnant la Loi d'orientation de la décentralisation permet d'identifier les grandes compétences « transférées » aux CTD en matière d'éducation primaire. Il s'agit de l'article 20 de la loi 2004/018 fixant les règles applicables aux communes (République du Cameroun, 2004c) :

- La création, conformément à la carte scolaire, la gestion, l'équipement, l'entretien et la maintenance des écoles maternelles et primaires et des établissements préscolaires de la commune;
- Le recrutement et la prise en charge du personnel d'appoint des dites écoles;
- La participation à l'acquisition des matériels et fournitures scolaires;

Au niveau de l'éducation primaire, cette situation a apporté son lot de confusion et de difficultés comme le souligne Edou (2008). En effet, comme annoncé dans *la Loi d'orientation de la décentralisation*, ces compétences sont partagées avec les délégués ministériels du Ministère d'éducation de base à différents paliers (arrondissement, département, province et pays), ce qui entraîne, d'après cet auteur, une confusion des rôles. À ce problème s'ajoute le manque de moyens financiers (Ngoudou Bengono, 2009 ; Edou,

2008) et le manque de culture de gouvernance locale et de démocratie participative tant au niveau des délégués de l'État, de la CTD que de la société civile (Edou, 2008). Un article de l'Alliance pour refonder la gouvernance en Afrique souligne que : « Cette situation paralyse considérablement la vie nationale, et précisément le secteur de l'éducation nationale. » (Siaka, 2010, non paginé) et a des répercussions sur la participation de la communauté locale. Il est, par exemple, difficile pour les représentants de la communauté éducative de savoir à qui s'adresser et de se faire entendre.

Par ailleurs, un nouveau type d'instance a également vu le jour profitant de la Loi sur la liberté d'association loi 90/53. Ce sont les Associations de mères d'élèves (AME) qui ont pour la première fois vu le jour autour de l'an 2003, suite à une initiative de l'UNICEF Cameroun (UNICEF, 2010). Le nombre d'AME a augmenté depuis ce jour et aujourd'hui. La majorité des AME du Cameroun sont coordonnées par le Réseau camerounais des associations de mères d'élèves filles (RECAMEF) fondé en 2006 (UNICEF, 2010). Le RECAMEF est soutenu par l'UNICEF Cameroun. Selon la définition que propose le RECAMEF, les AME ont pour mission principale de soutenir la scolarisation des jeunes filles. L'UNICEF Cameroun a d'ailleurs inscrit dans ses priorités d'action pour le nord du pays (UNICEF, 2010), la mise sur pied de nouvelles AME. Cette initiative permet également d'encourager la participation des mères et des femmes de la communauté locale à la vie communautaire.

En 2006, on achève la rédaction du *Document de la stratégie sectorielle de l'éducation* (DSSE) (République du Cameroun 2006a). Le DSSE, en plus d'être un document conditionnel à l'admission du Cameroun à l'Initiative de mise en œuvre accélérée (IMOA), est un document très attendu dans le monde de l'éducation. Il faut dire que c'est le premier plan de développement de l'éducation depuis le sixième plan quinquennal de l'éducation (qui prit fin abruptement en 1989). Dans le DSSE, on trouve d'abord un bilan de l'éducation au Cameroun. On y présente la participation communautaire, peu « renforcée » et « réglementée », comme un point faible à côté d'une « centralisation excessive » de l'administration scolaire (p. 84). Les objectifs du DSSE qui sont tous formulés dans le but d'atteindre l'EPT sont sensiblement les mêmes que ceux exposés dans la *Loi d'orientation de l'éducation au Cameroun* (1998). La mission éducative générale est présentée dans ces

mots : « former des citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde » (p. 34). À travers ces objectifs, on parle de « biculturalisme » (anglais et français), de bilinguisme, de décentralisation et de partenariat. On termine en soulignant l'importance de respecter les accords internationaux dont la liste s'étend sur une page entière.

En 2006 toujours, le rapport du DSRP le confirme, le point d'achèvement est atteint (République du Cameroun, 2006b). Les créanciers (Banque mondiale, Banque africaine de développement, FMI et autres) accordent alors l'allègement de la dette « promis au point de décision » (*ibid.*). L'objectif de l'IPTE était de « ramener à un niveau supportable la dette de ces pays » (site Internet, FMI, 2010). On félicite le Cameroun et on lui propose une fois de plus une nouvelle initiative : l'Initiative d'allègement de la dette multilatérale (IADM). Cette fois, toute la dette sera annulée, en totalité, par trois institutions multilatérales : le FMI, l'Association internationale de développement (AID) de la Banque mondiale (BM) et le Fonds africain de développement (FAfD). C'est-à-dire que cette fois l'initiative ne prend pas la responsabilité pour les autres bailleurs de fonds (FMI, 2010). Le point de décision de l'IADM est rapidement atteint avec l'achèvement de l'IPTE et l'engagement du Cameroun à écrire et réaliser le DSRP II ou DSRP « de deuxième génération », un document qui sera intitulé *Vision 2035* et qui constituera le plan de développement général du pays jusqu'en 2035.

#### **1.2.4.5. Document stratégique de réduction de la pauvreté II - DSRP II 2009-2035**

Le DSRP de deuxième génération suscite beaucoup d'espairs. Le Réseau national des habitants du Cameroun (RNHC)<sup>58</sup> a fait un constat pour le DSRP I : il regrette la maigre participation de la société civile. Le RNHC réclame également un dialogue plus étroit entre la société civile et les gouvernements pour la composition du DSRP II. L'importance de la participation des communautés locales est plusieurs fois soulignée par ce réseau qui rappelle aux dirigeants (RNHC) que le FMI et la BM définissent eux-mêmes le processus d'élaboration des DSRP comme social, contrairement à ce qui en était pour les PAS. Il est

<sup>58</sup> Dans la foulée de l'élaboration du DSRP II, malgré les intentions des gouvernements de répondre au principe d'appropriation bien annoncé en introduction du document de travail DSRP II (République du Cameroun 2009, p. 2), le RNHC décide de publier un article posant la problématique en cinq points clairs : « 1. faible prise en compte des besoins liés au développement local et à la décentralisation dans le DSRP I; 2. faible participation des acteurs locaux et du RNHC au DSRP I; 3. faible impact des actions mises en œuvre dans le DSRP I; 4. faible coordination des actions de suivi et des échanges entre les acteurs sociaux dans le DSRP I; 5. faible influence de la société civile et faible représentativité des acteurs sociaux au DSRP I. ».

vrai qu'un consensus<sup>59</sup> sur le sujet est aujourd'hui observable aussi bien au niveau des agences multilatérales et des bailleurs de fonds (UNESCO, FMI, Banque mondiale, OCDE<sup>60</sup>) qu'au niveau des organisations de la société civile (Oxfam, 2007). Tous se prononcent pour une plus grande « appropriation »<sup>61</sup> des politiques, des stratégies et des projets de développement par la communauté locale (Forum de haut niveau sur l'efficacité de l'aide, 2008). Pourtant, la société civile se perçoit de plus en plus mise à l'écart des projets de coopération, une situation qui en consterne plusieurs (CCCI, 2006). Samoff (2007), pour expliquer cette situation, nous signale que la structure et l'organisation même de l'aide accordée aux projets de « développement » en éducation « établissent des priorités et indiquent des pratiques qui paralysent les initiatives localement enracinées de réforme de l'éducation » (p. 485). La question se pose donc aujourd'hui à savoir si la mondialisation économique étouffe les initiatives locales d'appropriation du projet d'éducation nationale et relègue au deuxième plan les préoccupations, pourtant soulevées dès les premiers jours de l'indépendance, de ruralisation et d'adaptation du projet éducatif camerounais à sa réalité locale.

Cette section de notre problématique visait à présenter les grandes lignes de l'histoire du système scolaire au Cameroun et à révéler quelques stratégies mises en place tout au long de cette histoire afin d'obtenir une plus grande participation de la communauté locale ou une plus grande adaptation de ce système à la réalité locale. Avant de conclure, il importe de souligner quelques statistiques au sujet du taux brut de scolarisation actuel au Cameroun. Le *Rapport mondial 2009 de suivi de l'EPT (Éducation pour tous)* (UNESCO, 2009) indique

<sup>59</sup> « Il existe un consensus international, reflété par la *Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement*, selon lequel les politiques sont davantage susceptibles de mener à une réduction efficace de la pauvreté si elles sont développées et permettent des opportunités sérieuses de participation des personnes que ces politiques vont affecter. Cela signifie que les programmes nationaux de lutte contre la pauvreté devraient être développés par les gouvernements avec la pleine participation des citoyens, des parlementaires, des groupements nationaux et de la société civile. »<sup>59</sup> (Oxfam, 2007), signé par Oxfam International, Save the Children, CAFOD, Christian Aid, New Rules for Global Finance, Water Aid, Eurodad, Trocaire, Bretton Woods Project, Norwegian Church Aid.

<sup>60</sup> Organisation de coopération et de développement économique.

<sup>61</sup> Dans la *Déclaration de Paris* (OCDE, 2005), l'appropriation renvoie respectivement aux : « pays partenaires [qui] exercent une réelle maîtrise sur leurs politiques et stratégies de développement et assurent la coordination de l'action à l'appui du développement » (p. 2). Cette déclaration a été adoptée par tous les pays membres de l'OCDE et en pratique par plusieurs institutions multilatérales, tout comme plusieurs ONG (Forum de haut niveau sur l'efficacité de l'aide, 2008). Dans cette déclaration, on ajoute que « La conduite de la coordination de l'aide à tous les niveaux et des autres ressources affectées au développement » doit se faire « en consultation avec les donateurs et en encourageant la participation de la société civile et du secteur privé » (*ibid.*). Le principe d'appropriation est aujourd'hui au centre des débats sur l'efficacité de l'aide (*ibid.*). Les organisations de la société civile demandent à ce que l'on revoie nos priorités sur ce principe. Doit-on l'entendre comme national et/ou local ? L'aide doit-elle être encaissée par les gouvernements ou les OSC locales ? (CCCI, 2007, p. 16) L'appropriation sous-entend-elle l'appropriation du processus complet de planification, mise en œuvre et évaluation des projets ou se limite-t-elle à une courte consultation rapide pour soutenir la planification ?

que, depuis 1999, le Cameroun affiche des taux brut de scolarisation (TBS)<sup>62</sup> de plus de 97% (p. 80). En 2006, il en affichera même un de 107% (*ibid.*, p. 339). La même année, le TBS pour les trois provinces du nord du pays est, selon le Bureau international de l'éducation (BIE), de 55% (BIE, 2006, p. 10). Cet écart régional n'est pas relevé par le rapport de suivi de l'EPT. En 2008, selon l'inspection d'arrondissement d'éducation de base de Bogo (IAEB Bogo), le taux brut de scolarisation à Bogo est de 48% (IAEB Bogo, 2008, p. 1) et VSO, la même année, estime ce taux à 35% pour Madaka (VSO, 2009a)<sup>63</sup>.

En résumé, le système scolaire a été marqué au fil du temps de différentes façons : par l'arrivée des Européens et par l'apport de missionnaires, surtout au sud du pays; par la situation politique tendue au nord entre autorités locales et autorités coloniales; par les politiques assimilationnistes des colons; par l'indépendance et les revendications de l'époque pour un système scolaire plus proche de la réalité culturelle du pays; par les tensions entre l'est francophone et l'ouest anglophone du pays; par la crise économique de 1985 à 1995 et par les mécanismes de coopération internationale contemporains. Diverses tentatives explicites de rapprochement de la communauté locale vers l'école ont marqué cette histoire. Pour le nord du pays, les principales stratégies ont été : l'inféodation de l'école au pouvoir peul (première école de l'Extrême-Nord); l'africanisation des contenus du programme scolaire primaire; les initiatives et les discours entourant l'objectif de ruralisation des écoles; la création des associations de parents d'élèves et enseignants; les écoles franco-arabes; les efforts de décentralisation; la mise en valeur de la communauté éducative et la définition officielle de ce concept; les conseils d'écoles et les Associations de mères d'élèves. Cette histoire révèle que la participation de la communauté locale au système scolaire camerounais

<sup>62</sup> Le taux brut de scolarisation (TBS), tel qu'indiqué plus haut, indique « le total des effectifs dans un degré spécifique d'enseignement, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population ayant le droit et l'âge légal d'entrée à l'école au même degré d'enseignement dans une année scolaire donnée » (ISU, 2010). Toutefois, le TBS ne tient compte ni des redoublements ni des déperditions ni de l'absentéisme. Au Cameroun, le taux de redoublement dépasse les 30% (UNESCO, 2009, p. 74) et le taux de déperdition est de 44% dans l'Extrême-Nord (la déperdition signifiant la non atteinte d'un des objectifs suivants ou plus : arriver au bout du cycle scolaire; terminer le cycle scolaire dans des délais minima; obtenir le diplôme qui sanctionne la fin du cycle scolaire (Unicef, 1998, p. 49). Au sujet de l'absentéisme, à Bogo, chaque jour, c'est environ 30% des élèves qui manquent à l'appel en classe (VSO, 2009).

<sup>63</sup> Comme indiqué, les données livrées entre autres dans le *Rapport 2009 de suivi* de l'EPT (UNESCO, 2009) ne révèlent pas les disparités sur le territoire, celles entre les provinces du sud et du nord du Cameroun auxquelles peuvent être ajoutées ici celles entre les espaces urbains et ruraux. À titre d'exemple, notons que les écoles du centre de Bogo (espace considéré comme urbain par le ministère du plan, PNDP, 2009) ont un TBS évalué en moyenne à 57% (VSO, 2009b; IAEB Bogo, 2008), tandis que pour les écoles en périphérie (à moins de 5 km), ce taux descend et atteint en moyenne 30% (VSO, 2009a, 2009c, 2009d; IAEB Bogo, 2008) ou même moins si l'on s'éloigne davantage du centre de la CTD. Une autre disparité importante n'apparaît pas dans les chiffres de la CTD de Bogo (IAEB, 2008). En effet, alors que celle-ci a un TBS moyen de 48%, espace rural et urbain confondus, le TBS chez les filles dégringole à 21,3 % selon les calculs d'Iyébi-Mandjek (2000, p. 3).

(sous différentes formes) fait depuis longtemps partie des orientations soutenues par le gouvernement du Cameroun. Toutefois, encore aujourd'hui, surtout au nord, cette collaboration entre les communautés locales et les écoles ne semble pas effective. Ce constat justifie la mise en place de projets comme celui mené par VSO en partenariat avec le MINEDUB qui, en plus d'augmenter le taux de scolarisation de l'Extrême-Nord, vise à améliorer la gouvernance locale des écoles par l'entremise des conseils d'école, des associations de parents d'élèves et d'enseignants, des associations de mères d'élèves et d'une participation générale accrue de la communauté (VSO, 2007).

### **1.3. Les questions et visées de la recherche**

Le survol historique présenté dans ce chapitre nous a mené à développer un travail d'approfondissement de la réalité éducative dans la communauté locale de Madaka. En tentant de cerner une communauté éducative, nous l'avons confronté à sa définition officielle, telle qu'elle apparaît dans la Loi d'orientation de l'éducation du Cameroun.

Nos questions de recherche sont formulées en ce sens :

Comment fonctionnent le conseil d'école à Madaka et l'association de parents d'élèves ? Qui fait partie de la communauté éducative à Madaka ? Comment se caractérise cette communauté éducative ? Dans quel contexte évolue-t-elle ? Quelles sont les représentations des membres de cette communauté de l'éducation des enfants ? Quel est l'apport de cette communauté à la dynamique éducative globale de Madaka ? Quel rapport il y a-t-il entre la communauté éducative à Madaka et la communauté éducative telle que décrite dans la Loi d'orientation de l'éducation du Cameroun (1998) ?

En répondant à ces questions, nous nous proposons de contribuer à approfondir les connaissances au sujet de la communauté éducative de l'École de Madaka. Comme les questions l'indiquent, nous cherchons également à construire un portrait du contexte dans lequel évolue cette communauté et dans lequel s'inscrit l'éducation primaire à Madaka. Nous proposons également des recommandations visant à favoriser la dynamique de participation locale et à optimiser la communauté éducative visée par la *Loi d'orientation de l'éducation* et améliorer l'éducation des enfants de la région.

Pour nous aider à répondre à ces questions, nous avons formulé les objectifs suivants.

But :

- Contribuer à enrichir les fondements pratiques de la communauté éducative et dégager sa signification dans le contexte sahélien de Madaka, un canton du département du Diamaré, province de l'Extrême-Nord du Cameroun.

Objectifs généraux :

- Caractériser le contexte historico-culturel, géophysique, socio-économique et social de la communauté éducative de l'école primaire de Madaka.
- Cerner et caractériser la communauté éducative de l'école primaire de Madaka.
- Identifier des pistes d'optimisation de la communauté éducative dans une perspective d'amélioration de l'éducation des enfants de Madaka.



## CHAPITRE II

### LE CADRE CONCEPTUEL

Dans le chapitre précédent, consacré à la problématique, nous avons évoqué les efforts mis en œuvre par différents gouvernements dans le but d'améliorer la participation de la communauté locale au projet d'éducation nationale pour intégrer les besoins de celle-ci, ses initiatives et sa réalité au sein du projet éducatif. Nous avons également présenté divers avis d'experts sur le sujet. Nous avons ensuite exposé globalement la situation scolaire du Cameroun. Nous avons également évoqué différentes perspectives ou moyens considérés ou mis en œuvre pour favoriser la participation de la communauté locale au projet scolaire national et les enjeux que s'y associent. Finalement, nous avons présenté les questions de recherche et les visées de cette étude.

Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord trois notions qui nous permettront de mieux cerner le concept de communauté éducative : celles de communauté, d'éducation et de notion de participation au projet scolaire. Nous présenterons aussi un aperçu de l'évolution sociohistorique du concept de communauté éducative et de son réseau notionnel, ce qui nous permettra de mettre en évidence les spécificités de la communauté d'apprentissage et de la société éducative qui sont souvent liées et parfois confondues avec le concept de communauté éducative. Nous terminerons en résumant les principaux éléments qui caractérisent et définissent la communauté éducative.

## 2.1. Les notions de communauté, d'éducation et de participation

Dans cette section nous présenterons une synthèse des apports de différents auteurs sur les notions de communauté, d'éducation et de participation.

### 2.1.1. La notion de communauté

Selon le Dictionnaire étymologique de la langue française (Bloch et Von Wartburg, 2002, première édition 1932), le Dictionnaire de la langue française d'Émile Littré, en ligne, et le Trésor de la langue française informatisé, le mot « communauté » réfère à communal (*communitas* qui, lui, réfère à commune, à la participation commune et à ce qu'il y a de commun) et au mot latin *communis*. Ce dernier terme, est formé du préfixe latin *cum-* (réunion, union) et du suffixe *-munus*. C'est ce suffixe, *-munus*, qui constitue le cœur des propos d'Esposito (2000) sur la communauté. Esposito signale que : « La communauté n'est pas une propriété, un plein, un territoire à défendre et à isoler de ceux qui n'en font pas partie. Elle est un vide, une dette, un don (le sens de *-munus*) à l'égard des autres. » (4<sup>e</sup> de couverture) Elle est inclusive et nous rappelle notre « altérité constitutive » (*ibid.*). Selon cet auteur, les idées de réunion, d'inclusion et de don sont centrales à la notion de communauté. Pour mieux comprendre la nature de la communauté, tentons de distinguer deux notions souvent confondues : communauté et société.

À ce sujet, les travaux de Tönnies apportent des éclairages importants. Tönnies, philosophe allemand, décrit en 1887, deux types de sociétés : *gemeinschaft* et *gesellschaft*. Ces deux concepts ont été traduits dans leur version française, respectivement, par communauté et société. Selon Tönnies, *gemeinschaft* (communauté) représente la société organique où tous les membres ne font qu'un et où les règles émergent de l'intérieur. *Gesellschaft* (société) référerait plutôt à une société caractérisée par des relations contractuelles, une société où les règles sont exogènes où l'État joue un fort rôle de médiateur, bref une société qu'il qualifie de dénaturée. La phrase suivante de Tönnies illustre bien sa vision : « *one goes into gesellschaft as one goes into a strange country* » (Tönnies, 2002). Cette distinction est proche de celle établie entre les termes de communauté et de société si l'on se base sur leur étymologie. Le terme société se rapporte au latin *socius* (compagnon, associé) et *societas* (association, notamment commerciale), tandis que, comme indiqué ci-haut, l'étymologie du

terme communauté réfère davantage à une entité partagée naturellement entre tous. Il est également possible d'établir un rapprochement entre le travail de Tönnies sur ces deux types de sociétés (*gemeinschaft* et *gesellschaft*) et celui de Morin et Kern (1993) au sujet de la machine vivante et de la machine artificielle. La machine artificielle (que nous associons à *gesellschaft*) est régie par des règles et ne pourrait pas tolérer le désordre étant donné qu'elle a un programme à suivre. De son côté, la machine vivante (que nous associons à *gemeinschaft*) est capable de s'autogérer, ses forces d'adaptation et d'inclusion étant plus fortes (Morin et Kern, 1993).

Toutefois aujourd'hui, le terme société ne représente pas d'abord la machine artificielle dont parle Tönnies (2002) ou Morin et Kern (1993), mais plutôt un ensemble plus vaste que la communauté; une communauté qui peut être ou non « organique ». Ainsi, selon une approche contemporaine, il semblerait que c'est plutôt au niveau de la communauté que la distinction entre *gemeinschaft* ou *gesellschaft* se fait. Effectivement, le Larousse (2003) définit la société comme étant « 1. Un mode de vie propre à l'homme et à certains animaux, caractérisé par une association organisée d'individus en vue de l'intérêt général. » (p. 946). La société est ici décrite comme un mode de vie inclusif et presque naturel, ce qui ne rappelle pas l'artificialité des sociétés commerciales. C'est un mode de vie qui concerne l'humanité entière (Mercier, 2002)<sup>64</sup> (surtout depuis la chute des murs). On ne peut pas choisir si on en fera partie ou non, il est inhérent à nos vies, mais c'est à nous de décider, dans notre rayon d'influence (communauté), ce que l'on veut y accomplir. À ce sujet, Orellana (2002) établit une distinction plus actuelle. Elle parle d'une communauté naturelle (que nous associons à *gemeinschaft*) et d'une communauté rationnelle (que nous associons à *gesellschaft*). Selon cette auteure,

«la communauté naturelle est formée *naturellement* par l'appartenance à un même groupe de personnes, par le partage d'une parenté, d'un lieu, d'une région, d'une culture, d'une race, d'une profession ou autre, sans que les membres aient à faire des démarches particulières. Ce type de communauté est régi par des normes ou des règles qui n'obéissent pas nécessairement à une décision collective prise

---

<sup>64</sup> Effectivement, selon Mercier (2002), la communauté renvoie aujourd'hui à « un espace intermédiaire entre la société globale et l'individu [...] soit la réalité collective qui rejoint les individus dans leur quotidien et par laquelle se réalise leur insertion dans la société. »

au moment de la formation de la communauté ; généralement, ces règles sont implicites. La *communauté rationnelle* quant à elle est le résultat d'une intention formalisée par les personnes qui en font partie et qui s'associent dans un but précis, pour un changement particulier. » (Orellana, 2002, p. 63).

Ainsi, la seconde est plus structurée et a un objectif explicite, alors que pour la première l'objectif est implicite. Soulignons que ces deux types de communautés ne sont pas dichotomiques d'après le modèle d'Orellana (2002), mais bien, complémentaires.

Les travaux d'Hillery (Meenaghan, 1972; Bell et Newby, 1974) sur la notion de communauté contribuent également à clarifier le concept de communauté éducative. En 1955, Hillery tente de réduire la confusion qui règne autour du terme de communauté. L'auteure y relève quatre-vingt-quatorze définitions. Chacune de ces définitions s'appuie sur un élément particulier partagé par les membres d'une communauté. Son travail se poursuit et, en 1968, Hillery publie un ouvrage où elle différencie les institutions et les organisations, d'une part, et les communautés d'autre part. Elle établit que contrairement à l'institution ou à l'organisation, la communauté n'a pas d'objectif. Elle est moins structurée que l'organisation ou l'institution (la communauté serait un peu à l'image de la *gemeinschaft* en comparaison avec la *gesellschaft* qui se rapprocherait davantage de l'organisation ou de l'institution). Hillery (1968), identifie également trois composantes qui, selon ses travaux, caractérisent toute forme de communauté : la présence (1) d'un espace caractéristique (de localisation et de différenciation), (2) de liens coopératifs et (3) de familles (ou unité de consommation).

Aujourd'hui, dans les domaines de l'action communautaire et/ou de l'organisation communautaire, trois types de communautés sont souvent reconnus (Lamoureux, 2008; Lachapelle, 2003; Mercier, 2002; Doucet et Favreau, 1991) : la communauté géographique, la communauté d'intérêts et la communauté d'identité. D'après ces auteurs, les membres de la communauté géographique partagent un territoire, mais également des caractéristiques démographiques et culturelles. Les membres de la communauté d'intérêts partagent des problématiques sociales, ce qui peut la rapprocher du groupe de pression. Finalement, les membres de la communauté d'identité « désigne un regroupement de personnes pour qui le partage de certaines caractéristiques sociales et /ou culturelles les distingue et singularise

dans la société » (Mercier, 2002, p. 187), ce qui peut donner lieu à des mouvements de revendications.

La notion de communauté a également été abordée par des auteurs s'intéressant plus spécifiquement à son rôle en éducation. Sergiovanni (1994), McCaleb (1994) et Beck (2002) sont quelques-uns de ces auteurs. Se basant également sur l'étymologie du mot, ils conçoivent la communauté comme un groupe d'individus liés par des relations, des valeurs, des idées, des normes, des croyances, des aspirations et enjeux communs. Ainsi, selon eux, pour décrire une communauté nous devons étudier ces éléments partagés. Beck (2002), empruntant un concept cher à Grant (1988), définit cet assortiment partagé comme l'*ethos* d'une communauté. « L'*ethos* est ce que les personnes en communauté partagent qui font d'elles une communauté plutôt qu'un groupe disparate d'individus. C'est une configuration d'attitudes, de valeurs et de croyances que les membres de la communauté partagent »<sup>65</sup> (trad. libre, Grant, 1988, p. 133 dans Beck, 2002, p. 34). De son côté, Orellana (2002), tout en reconnaissant l'importance d'étudier l'ensemble de ces éléments pour caractériser une communauté, insiste particulièrement sur l'étude des relations qu'entretiennent ses membres. L'étude des interrelations entre soi, les autres et son environnement est, selon elle, centrale pour étudier une communauté. De même, selon Manish (1997, p. 12, dans Orellana, 2002, p. 60), la communauté est « un forum essentiel de construction de sens du monde, explorant et construisant les liens naturels, historiques et culturels ». La communauté se construit à travers le cumul de relations complexes entre soi, les autres et son environnement, et c'est par l'« identification et l'analyse de relations existantes dans un contexte donné » que nous contribuons « à enrichir le diagnostic initial de la situation sur lequel l'intervention éducative est centrée » (Orellana, 2002, p. 153). Ainsi, tout comme les éléments partagés qui caractérisent la communauté, le contexte dans lequel évolue la communauté à l'étude fait également partie des éléments à étudier si l'on veut la cerner (Sergiovanni, 1994; McCaleb, 1994; Beck, 2002). Orellana (2002), après avoir analysé les propos de Tönnies (1977) et d'Habermas (1975) au sujet du concept de communauté et après avoir insisté sur l'étude des relations qui se forment entre les membres d'une communauté en contexte particulier, conclut également en ce sens soulignant « l'importance d'envisager la définition du concept de

---

<sup>65</sup> « *the ethos is what people in a community share that makes of them a community rather than a group of disparate individuals. It is the configuration of attitudes, values and beliefs that members of the community share* »

communauté sans perdre de vue le contexte sociohistorique » (p. 63). L'étude du contexte dans lequel évolue une communauté donne du sens aux autres éléments partagés. Elle permet de situer les représentations, les valeurs, les attitudes, les aspirations et les enjeux entretenus par les membres de la communauté (Abric, 1994) et elle offre des repères à l'intervenant ou au chercheur. Ces repères sont essentiels, car sans eux il serait difficile de saisir les abstractions (valeurs, aspirations, idées) entretenues par une communauté. En effet, les éléments de représentations recueillis prennent forme dans un territoire, une culture, un lieu, un environnement et pour mieux les saisir (en saisir une signification), il faut les lier au contexte dans lequel s'ancre la communauté (Garnier et Sauvé, 1999). L'étude du contexte de la communauté peut porter sur différentes dimensions : économique, sociale, environnementale, historique, culturelle, etc. Garnier et Sauvé (1999) proposent une définition de la notion de représentation :

« Une représentation est un phénomène mental qui correspond à un ensemble plus ou moins conscient, organisé et cohérent, d'éléments cognitifs, affectifs et du domaine des valeurs concernant un objet particulier appréhendé par un sujet [...]. On y retrouve des éléments conceptuels (conceptions), des attitudes, des valeurs, des images mentales, des connotations, des associations, etc. C'est un univers symbolique, culturellement déterminé, où se forment les théories spontanées, les opinions, les préjugés, les décisions d'action, etc. » (Garnier et Sauvé, 1999, p. 66)

Nous adopterons cette définition de la notion de représentation pour explorer les représentations des membres de la communauté éducative de l'éducation des enfants, dans la perspective d'enrichir la caractérisation de la communauté éducative de Madaka.

Pour conclure et résumer l'essentiel des éléments discutés autour de la notion de communauté, revenons sur l'analyse de Beck (2000) au sujet des expressions courantes utilisées pour se référer à la communauté. Beck remarque que les mots « famille » ou « village » sont ceux les plus fréquemment retrouvés à travers ces expressions. Selon Beck (2000), ce choix lexical reflète le refus d'une communauté imposée de l'extérieur. Dans cette logique, chaque communauté est éminemment complexe et différente des autres. Chacune entretenant un réseau de relations différent, des valeurs différentes, des significations

différentes, etc., dans un contexte différent. C'est entre autres pourquoi, toujours selon cette auteure (Beck, 2000), les recherches sur le sujet de la communauté font plus de sens lorsqu'elles tentent de décrire une communauté plutôt que de les évaluer.

### 2.1.2. La notion d'éducation

Selon Legendre (2005), la situation éducative « assure le développement d'un ou de plusieurs sujets. » (p. 1239). Mais de quel développement est-il question ? Nous présentons ici les idées de quelques auteurs sur l'objectif éducatif (c'est-à-dire sur l'objectif des processus éducatifs) pour répondre à cette question et ainsi mieux saisir le terme d'éducation.

Mvogo (2002, p. 20) signale que « définir l'éducation comme un simple processus de socialisation comme le fait Durkheim, c'est poser la société en vue de laquelle, pour laquelle, s'effectue le processus d'éducation comme une fin en soi, une fin au regard de laquelle l'être humain n'est qu'un moyen ». Mvogo établit plutôt que l'éducation est à la fois un processus d'intégration sociale, mais également un processus d'accomplissement de soi, d'émancipation (« double mouvement d'enracinement de soi et de sortie de soi », p. 28). L'objectif fondamental que Mvogo (2002, p. 138) attribue aux processus éducatifs est « l'enracinement de l'enfant dans son être propre avec tout ce qu'il comporte d'original et d'inédit, en l'ancrant dans sa culture et en l'ouvrant aux cultures des autres dans leurs richesses, leurs différences ». La culture est donc perçue comme un processus en devenir auquel chacun sera amené à participer.

Le professeur Beausoleil<sup>66</sup> fonde son analyse sur la transcription latine du mot grec *ê paidagogia* auquel il accorde trois sens. Le premier est issu du préfixe *pais*, du terme *paidos*, qui signifie enfant. Les deux autres sont donnés par le *ê* qui vient de *egkuklios* et signifie « cercle » ou « cycle » et réfère à la culture comme « cercle de savoirs communs, comme processus et culture de l'esprit » (Beausoleil, 2006). Selon le professeur Beausoleil, l'éducation vise à s'introduire ou à introduire un enfant dans la culture. Pour illustrer ce que représente ce travail, il ajoute que l'antonyme d'*ê paidagogia* (éducation) est *ê agogê*, expression qui signifie « conduire », « diriger » (et d'où provient d'ailleurs le terme

<sup>66</sup> Jocelyn Beausoleil est en 2010 directeur du département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal. Les propos du professeur Beausoleil proviennent des notes du cours *Réflexions axiologiques et éthiques en éducation* (FPE 7171) offert à l'Université du Québec à Montréal.

démagogue en français) (Beausoleil, 2006). C'est-à-dire que dans un contexte d'éducation des enfants et des jeunes, l'éducateur a la responsabilité d'introduire l'enfant à sa culture et doit être sensible à sa participation à cette culture (Beausoleil, 2006). L'éducateur vise à ce que l'apprenant ne soit pas seulement témoin, mais également acteur de sa culture. C'est également ce à quoi réfère Mvogo (2002) lorsqu'il parle d'un double enracinement, tel qu'explicité plus haut. Dans le même ordre d'idées, Meirieu (2001) propose de passer avec les enfants d'un « monde objet » à un « monde projet ». Effectivement, selon Meirieu, le rôle de l'éducateur est « d'abord, faire exister le monde; c'est, ensuite, faire exister les autres dans le monde; c'est, enfin, passer avec nos élèves, avec ceux et celles avec qui nous travaillons, de ce que j'appelle "un monde objet" à "un monde projet" » (non paginé). C'est-à-dire de passer de la contemplation à l'action. L'idée de cycle auquel réfère le *ê*, présenté plus haut, représente bien l'idée de transcendance, de changement que suppose la participation de l'enfant à la culture (monde projet). Le cercle, auquel réfère également le *ê*, représente mieux ce qu'il y a à contempler (monde objet). Ici, les notions de culture et de communauté apparaissent toutes les deux caractérisées par un ensemble d'éléments partagés entre leurs membres auquel chacun apporte. L'une fait davantage référence aux à une réalité plus statique (la culture comme un objet à cerner, à contempler) et l'autre à une réalité plus dynamique, c'est-à-dire aux membres de la communauté qui participent à l'édification de la culture (la culture comme objet de participation). Ainsi, le développement de sujets qui caractérise la situation éducative, comme le disait Legendre (2005) plus haut, serait double et en relation avec la culture. Il s'agirait de la connaître pour, ensuite, dans une relation réflexive (un agir praxique), d'y participer<sup>67</sup>. Nous constatons que le concept d'éducation est par conséquent étroitement associé à celui de culture. Pour le professeur de Koninck de l'Université Laval, la culture est centrale en sciences de l'éducation. Pour lui : « L'éducation ne commence pas avec l'initiative des écoles, toute culture est éducative » (De Koninck, 2007, p. 24). Dans la même veine, de l'autre côté de l'océan, Meirieu, en entretien avec

<sup>67</sup> Comme signalé plus haut, Meirieu (2001) représente le processus d'apprentissage à l'aide de trois étapes : « faire exister le monde », « faire exister les autres dans le monde » et « passer d'un "monde-objet" à "un monde-projet" » (p. 18). La première étape consiste à sortir de l'imaginaire, à faire exister le monde en dehors de soi. C'est l'étape de la contemplation, de la conscience de ses sentiments propres; une étape qui procure un espace sécuritaire nécessaire à l'enfant. Une fois le niveau égocentrique (Piaget), préconventionnel (Habermas) dépassé, c'est l'apprentissage du bien public : « faire exister les autres dans le monde ». L'enfant apprend à faire la distinction entre intérêt privé et public; distinction qui, si elle est absente, entraîne la compétition, le lieu public devenant alors l'arène de confrontations entre intérêts privés. Finalement, une fois l'espace public apprivoisé, c'est le passage à l'action, d'un « monde-objet » à un « monde-projet ». Ce passage à l'action oblige un pari (Hannoun, 1996) et l'acceptation de l'espace symbolique et de la part d'irrationalité (Jankélévitch dans Meirieu, 2001, p. 2) du monde.

Zakhartchouk (non daté), résume sa pensée dans ces mots :

« Tout savoir doit être enseigné comme culture [...] c'est-à-dire enseigné dans un récit qui lui donne sens, articulé à l'histoire de ceux qui l'ont construit, remis en perspective au regard d'un environnement notionnel et civilisationnel, repris dans une démarche de création personnelle et collective » (p. 3).

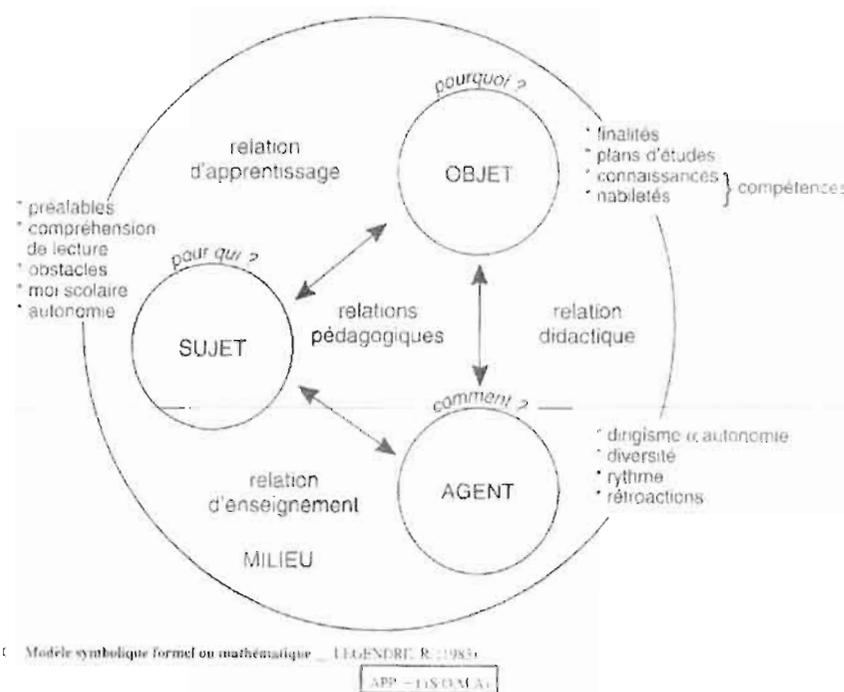
Le terme culture renvoie au terme latin *cultura* qui se traduit par « une forme régulière : une couture » (Bloch et Wartburg, 2002, p. 174). De même que le cercle ou le cycle du *ê*, qui lui aussi renvoie à l'idée de culture, sont des formes régulières. La culture est cet espace commun qui permet à l'apprenant le double enracinement. Un espace que l'apprenant doit connaître et auquel il doit participer. Selon Clifford et Boers (1993), la culture renvoie à ce qui nous est commun en même temps qu'à un vecteur de changement<sup>68</sup> : c'est « un ensemble de patrons partagés par une communauté, désignant une représentation de multiples éléments provenant de la religion (spiritualité et de la transcendance), de la philosophie, de l'esthétique, de la science, de l'idéologie, de la politique, de l'économie et de la relation à l'environnement » (dans Chavez, 2003, p. 343). C'est cet ensemble qui dicte l'agir des personnes qui s'y identifient (*ibid.*). L'acculturation ne permet pas cette cohérence entre être et agir (De Koninck, 2007). Bidou (2002) définit l'acculturation en référant à la situation d'un groupe peul de Guinée face à l'occidentalisation « étant pris dans le sens du processus par lequel un groupe humain assimile les valeurs culturelles d'un autre groupe en perdant éventuellement une partie de son identité » (p. 14). Selon Arendt, dans son ouvrage *La crise de la culture* (1972), et De Koninck (2007) et Lacroix (2009) plusieurs années plus tard, la culture serait en danger. Cet espace commun de dialogue dans lequel nous nous accomplissons, auquel nous participons, tend à disparaître. Lacroix (2009) attribue à la mondialisation l'obscurantisme dans lequel trop de gens sont tenus<sup>69</sup>. Pour lui, la mondialisation actuelle (marchande) serait le nouvel ordre mondial comme l'ont déjà été la

<sup>68</sup> Cette vision est partagée par Che (2007) pour qui la culture est un travail qui produit un élément nouveau et, à ce titre, constitue un aspect vital du développement.

<sup>69</sup> Il demande d'ailleurs si « le pouvoir que la modernité avait ramené sur terre [grâce à plusieurs luttes émancipatrices] serait en train de se retirer du monde, de se volatiliser dans les cieux lointains d'une mondialisation inaccessible ou se diffractant imperceptiblement dans les pores du social » ? (Lacroix, 2009, p. xi).

religion, puis la raison (nous y reviendrons plus loin). Les nouveaux « maîtres du monde » (Ziegler, 2002) en auraient appelé au *statu quo*. Ils auraient fait main mise sur la culture. Tous ceux qui ne se soumettent pas à leur ordre dominant, en seraient exclus. L'éducation dans cette logique n'a plus comme objectif le dépassement de soi, l'émancipation sociale, la participation à une œuvre inachevée qui serait la culture; elle vise plutôt la reproduction, la soumission, la bonne conduite (*agogê*). Elle est démagogue.

Sauvé et *al.* (2003) présentent différentes façons de voir l'éducation inspirées de la situation d'apprentissage de Legendre (2005).



**Figure 2.1.** Situation d'apprentissage, selon Legendre (éd. 2005)

Sauvé et *al.* (2003) présentent en effet, quatre visions différentes de l'éducation : centrée sur le sujet (vision humaniste), centrée sur le l'objet (vision académique), centrée sur l'agent (vision technologique) et centrée sur la relation sujet-milieu (vision symbiosynergique) en s'inspirant de la typologie développée par Bertrand et Valois (1999) qui identifient différents

paradigmes<sup>70</sup> éducatifs et y associent des paradigmes socioculturels particuliers. Chacun des paradigmes socioculturels présentés par Bertrand et Valois (1999) se distingue des autres par un mode de connaissance particulier; par des relations entre la personne, la société et la nature; par des valeurs et intérêts; par des façons de faire et par une signification globale. Les auteurs caractérisent les paradigmes éducatifs, selon leur fonction générale (objectif général, signification générale), épistémologique (mode d'acquisition de connaissances), culturelle (façon de transformer la réalité et une image de la culture), politique (institutions politiques favorisées, normes, règles, lois) et économique et sociale (mode de transformation sociale). Le tableau suivant résume les différents paradigmes proposés par Bertrand et Valois (1999) et le type de société qui leur est associé. Les trois premières colonnes constituent un tableau que l'on retrouve dans l'ouvrage de Bertrand et Valois (1999, p. 24). La dernière colonne qui associe certaines valeurs aux différents types de société et paradigmes est quant à elle issu du travail de Sauvé et *al.* (2003, p.40).

**Tableau 2.1.**

Les paradigmes socioculturels et éducationnels, les types de sociétés et les valeurs associées

Paradigmes éducatifs	Paradigmes socioculturels	Types de société	Valeurs associées
Paradigme rationnel	Paradigme industriel	Société industrielle capitaliste	Efficacité, rendement, efficacité, performance, compétitivité, accumulation, utilité, etc.
Paradigme technosystémique			
Paradigme humaniste	Paradigme existentiel	Société centrée sur la personne	Liberté, autonomie, créativité, amour, projet personnel, anthropocentrisme, etc.
Paradigme de la dialectique sociale	Paradigme socio-interactionnel	Société sans classe, société autogérée	Démocratie, solidarité, participation, responsabilité, égalité sociale, sociocentrisme, etc.
Paradigme symbiosynergique	Paradigme inventif	Communautés symbiosynergiques	Intégration (vision systémique), globalité (holisme), coopération, dialogue, recherche de sens, transformation, écocentrisme, etc.

Comme signalé plus haut, l'éducation aurait à favoriser la découverte de l'espace partagé et la participation en son sein. Malheureusement, d'après plusieurs auteurs (Parazelli, 2005; Baillargeon, 2000 et Bertrand et Valois, 1999), le modèle socio-éducatif mondial actuel serait soumis à la rationalité excessive d'une culture industrielle dominante, ce qui amènerait les

<sup>70</sup> Paradigme : « Idée générale, vision particulière et unifiante d'une réalité. Ensemble de présupposés généraux que partagent les membres d'un groupe sur un objet particulier » (Bertrand et Valois, 1999, p. 981).

acteurs locaux à s'en désengager et contribuerait à la destruction de l'espace commun, à la destruction de la culture, désormais moins interrogée, moins investie. Selon ces auteurs, le paradigme socioculturel dominant actuellement (le paradigme industriel) soumet les relations entre les personnes, la société et la nature à un ordre extérieur. C'est pourquoi Bertrand et Valois (1999) proposent le paradigme socioculturel symbiosynergique « où tout est déterminé du dedans » (p. 187) et où une synergie<sup>71</sup> entre les personnes, la société et la nature est vécue. Les propositions de ces auteurs nous inspireront dans notre démarche qui vise à caractériser la communauté locale de Madaka et plus spécifiquement, sa communauté éducative, en portant une attention particulière aux représentations des membres de l'éducation des enfants.

### **2.1.3. La notion de participation au projet scolaire**

La participation de la communauté en plus d'être un élément central de l'étymologie du mot communauté et du mot éducation est, comme souligné dans la problématique, un sujet central des politiques sociales de l'éducation. L'article de Donzelot et Mével (2002) présente la participation de la communauté locale comme étant un élément commun tant des politiques éducatives étatsuniennes que françaises dans les zones défavorisées. Les gouvernements ont mis en place des structures favorisant la participation de la communauté locale au projet d'éducation nationale et les éducateurs et experts en parlent (Lugaz, 2008; Samoff, 2007; Kendall, 2007; Aspin et Chapman, 2007; Fonkeng, 2004; Tchombé, 2001; Bray, 2001; Carnoy, 1999). Pour décrire et évaluer ces structures, plusieurs d'entre eux se réfèrent à l'échelle de participation de Arnstein (1969) (Lugaz, 2008; Donzelot et Mével, 2002; Bray 2001) et à celle de Shaeffer (1994), accompagnée du travail de raffinement de cette dernière entrepris par Reimers (1997) (Lugaz, 2009; Bray 2001). Ces échelles que nous présentons ici nous permettent de cerner la relation entretenue entre la communauté locale et différents aspects de l'école. Mentionnons que l'échelle de Arnstein (1969) n'est pas spécifique au domaine de l'éducation, mais sa compréhension est fondamentale pour saisir les travaux de Shaeffer (1994) et Reimers (1997).

L'échelle de participation de Arnstein (1969; Bray, 2001; Lugaz, 2009) est composée de huit échelons et de trois degrés. La version originale (anglaise) de son échelle comporte les huit

---

<sup>71</sup> « Synergie. n.f. : concertation d'un ensemble d'actions et de ressources interdépendantes [symbiose] en vue d'une réalisation commune » (Legendre, 2005, p. 1285).

échelons suivants : « *manipulation therapy, informing, consultation, placation, partnership, delegated power, citizen control* » et trois degrés de participation plus généraux qui regroupent les précédents : « *non participation, tokenism, citizen power* »<sup>72</sup>. Arnstein (1969) souligne que son échelle permet de saisir qu'il y a des degrés à la participation : plus on monte dans l'échelle plus l'appropriation du projet par la communauté (souvent une communauté géographique) est grande. Bray (2001) met l'accent sur « les limites inférieures et supérieures » (p. 11) de l'échelle d'Arnstein (1969). Selon Bray (2001), les échelons 7 et 8 de l'échelle, c'est-à-dire ceux représentant le plus haut niveau de participation, ne représentent pas une forme de participation adéquate pour le monde de l'éducation : « Lorsque les communautés et les autres institutions qui gèrent les écoles ont un tel pouvoir, on ne peut plus considérer cette situation comme un partenariat » (*ibid.* p. 11). Cette critique de Bray (2001) laisse sous-entendre que l'État ou d'autres institutions doivent participer à l'éducation des enfants d'une localité, que cette éducation ne peut pas être uniquement entre les mains de la population locale.

En 1994, Shaeffer s'est inspiré de l'échelle d'Arnstein (1969) pour développer une échelle cette fois spécifique au secteur de l'éducation. Elle comporte sept échelons :

« (1) la simple utilisation d'un service; (2) l'implication par la contribution (ou l'extraction) de ressources, matériels et travail; (3) l'implication à travers la présence et la réception d'informations (par exemple à des rencontres de parents à l'école) supposant une acceptation passive des décisions faites par d'autres; (4) l'implication à travers la consultation (ou la rétroaction) sur un sujet en particulier; (5) la participation dans la livraison d'un service, souvent en tant que partenaire, avec d'autres acteurs; (6) la participation en mettant en œuvre par pouvoirs délégués (7) la participation à la « prise de décision réelle à toutes les étapes : l'identification des problèmes, l'étude de la faisabilité, la planification, la mise en œuvre et l'évaluation . Ce qui implique que les autorités initient l'action et aient confiance que l'autre mène l'action. » (Shaeffer, 1994, p. 16 et 17 trad. libre)

Le principe est le même que pour l'échelle de Arnstein (1969) : plus on s'approche des niveaux supérieurs, plus l'appropriation du projet est grande par les « partenaires », comme

<sup>72</sup> Le *tokenism* selon le *Merriam Webster Dictionary* (2010) signifie « *the policy or practice of making only a symbolic effort* » (en ligne).

Shaeffer (1994) appelle les membres de la communauté locale qui participent à l'école. C'est ce que Shaeffer (1994) veut exprimer en utilisant le mot implication plutôt que participation pour décrire les quatre premiers échelons. La distinction entre ces deux termes provient de Beare et est reprise dans Moyle et Pongtulan (1992). Selon Beare (non daté dans Moyle et Pongtulan, 1992), la participation signifie que la communauté a le droit de prendre part à l'action (l'espace pour qu'elle le fasse y est aménagé), alors que l'implication sous-entend que la communauté a été poussée à prendre part au projet (son rôle est ponctuel et plus restreint). La participation est donc supérieure à l'implication sur l'échelle de Shaeffer (1994).

Finalement, Reimers (1997), à partir de l'échelle développée par Shaeffer (1994), a mis sur pied une matrice, un outil d'évaluation de la participation spécifique au milieu scolaire. Sur l'axe horizontal de cette matrice se retrouvent les échelons de Shaeffer (1994) et sur l'axe vertical, une liste de différentes fonctions concrètes des protagonistes de l'institution scolaire. Le tableau 2.2. présente cette matrice.

Pour Reimers (1997) cette matrice est particulièrement utile en temps de réforme : on peut ensemble évaluer la situation (diagnostic) et se fixer des objectifs sur le continuum que représentent les échelons de Shaeffer (1994), tout comme réfléchir aux étapes à suivre pour les atteindre (Bray, 2001). Cependant, dans le cadre de notre recherche, le titre donné par Reimers à sa matrice porte à confusion. Il utilise l'expression « participation communautaire en éducation », lorsqu'il est évident ici qu'il s'agit de participation communautaire à l'école ou au projet scolaire. Cette distinction entre le projet d'éducation global et le projet scolaire est centrale pour l'étude de la situation de Madaka.

**Tableau 2.2.**

Matrice des degrés et dimensions de la participation communautaire en éducation (trad. libre, Reimers, 1997)

Tableau 1. Matrice des dimensions et des degrés de la participation communautaire à l'éducation

Rôle de la communauté/ fonctions de l'éducation	Utilisation d'un service	Fourniture de ressources	Présence à des réunions	Consultation sur des questions	Implication dans la fourniture	Délégation de pouvoirs et de pouvoirs de décision	Pouvoirs et décisions « réels » à toutes les étapes
Conception des politiques							
Mobilisation de ressources							
Élaboration des programmes							
Nomination et révocation des enseignants							
Contrôle							
Paiement des salaires							
Formation des maîtres							
Conception des manuels							
Distribution des manuels							
Certification							
Bâtiments et entretien							

Tiré de : Bray, Mark. 2000. *Partenariats avec les communautés dans l'éducation : dimensions, variations et implications. Études thématiques*. Étude coordonnée par la Banque mondiale et présentée dans le cadre du Forum mondial sur l'éducation tenu à Dakar, 26-28 avril 2000, p. 11.

Pour clore notre exploration de la notion de participation au projet d'éducation, nous présentons ici brièvement quelques idées apportées par Uemera (1999). Cette auteure reprenant à son tour le travail de Arnstein (1969), Shaeffer (1994) et Reimers (1997) au profit de la Banque mondiale. Elle considère que la participation communautaire (*community participation*) est nécessaire pour que l'éducation des enfants soit plus efficiente (meilleur rendement) et plus efficace (atteinte des objectifs). Les différents groupes préoccupés par l'éducation des enfants auraient avantage à collaborer, signale Uemera (1999). Heneveld et Craig (1996), présentés par Uemera (1999, p. 4), soulignent eux aussi l'importance de la participation communautaire pour l'« efficacité » du projet scolaire. Ces derniers s'attardent principalement à l'école dans le cadre de l'Afrique subsaharienne. Ces auteurs identifient cinq catégories de soutien que peut apporter la communauté et qui seraient particulièrement significatives pour cette région du monde :

« (1) Les enfants arrivent à l'école prêts à apprendre (2) La communauté offre un support matériel et financier pour supporter l'école (3) la communication entre l'école, les parents et la communauté est fréquente (4) La communauté a un rôle significatif dans la gouvernance scolaire (5) Les membres de la communauté et les parents assistent avec instructions » (Heneveld et Craig, 1996 dans Uemera, 1999, p. 4).

D'après Uemera (1999) et Heneveld et Craig (1996) la participation de la communauté aurait un impact sur la réussite du projet scolaire. En empruntant les propose de Heneveld et Craig (1996), Uemera (1999) recommande que le gouvernement intègre davantage, mais « avec instructions » la communauté locale au projet scolaire. Par cette dernière note (« avec instructions »), il semblerait que tout comme Bray (2001), Uemera (1999) établisse une limite à la participation de la communauté locale.

## **2.2. Un aperçu de l'évolution sociohistorique des notions qui sous-tendent le concept de communauté éducative**

D'après Orellana (1998, 2002, 2005, 2010) et Sauvé (2002), le concept de communauté éducative est étroitement associé à deux autres concepts : la société éducative et la communauté d'apprentissage. Nous les aborderons ici. Ces concepts partagent des notions communes.

### **2.2.1. La société éducative**

Plutarque, écrivain grec qui vécut de 50 à 125 de notre ère, parlait de la cité comme du meilleur instituteur (Gosselin, 1998). L'école n'avait pas l'exclusivité du savoir. Plutarque refusait la division scolaire/parascolaire qui « attribu[e] à l'apprentissage un temps et un lieu exclusifs » (Gosselin, 1998, p. 137). Plutarque parlait avec nostalgie d'Athènes qui représentait à ses yeux son idéal de cité éducative : à Athènes « l'éducation n'était pas une activité isolée, conduite à certaines heures, en certains lieux [...] c'était le but même de la société. L'Athénien était formé par la culture (Nadeau, 1982, p. 3). Aujourd'hui, plusieurs auteurs, dont Faure (1972), Nadeau (1982) et Gosselin (1998), qui abordent le concept de société éducative se réfèrent aux écrits de Plutarque.

Après l'Antiquité, il faut attendre la Renaissance pour que d'autres écrits traitent d'une société engagée de façon permanente (par toutes les occasions possibles) dans un processus éducatif (Longworth, 1999; Knapper et Cropley; 2000; Bélanger et Federighi, 2000). Les écrits de Thomas More (1478-1536) et de Comenius (1592-1670) vont ajouter à l'idée de Plutarque d'un processus social global, l'idée que ce processus soit également ouvert à tous,

inclusif. Le principe d'égalité devient un fondement de la proposition éducative de More et Comenius (Watson, 1994 et Piaget, 1999). Toutefois, le processus éducatif ainsi proposé ne vise pas nécessairement une participation culturelle<sup>73</sup>, c'est-à-dire une participation à la culture pouvant apporter un changement (émancipation individuelle ou sociale) (Pronovost et Cloutier, 1996); une dimension qui s'ajoutera plus tard. À cette époque, plus qu'au changement, on pense plutôt à l'obéissance. L'Église domine de son joug conservateur et l'idée que les membres de la société engagés dans un processus éducatif puissent se dégager du prêt-à-penser de l'Église est en soi une hérésie. Ainsi, l'éducation est vue comme une entreprise globale que l'on peut qualifier de conservatrice à laquelle chacun est invité à se joindre (Soëtard, 1994). Dans ces conditions, l'émancipation est principalement individuelle et peut se traduire par l'accomplissement personnel, la découverte de ses potentialités, mais toujours selon un ordre établi.

Il faudra attendre le Siècle des Lumières pour que certains remettent en cause l'idée selon laquelle l'homme est voué à l'obéissance. Les écrits de Rousseau (1712-1778) (1969; Soëtard, 1994) illustrent ce refus d'une destinée prédéterminée de l'enfant. Son intérêt marqué pour l'émancipation des enfants, pour le développement de leur unicité, se reflète dans ses œuvres et lui vaudra le titre de romantique, ou plutôt de préromantique (Châtelet, 1971). Tout comme certains auteurs des Lumières (Montesquieu, Locke, Diderot, Kant), Rousseau se réfère à la souveraineté de l'individu et du peuple, c'est-à-dire que l'individu et la société ne sont plus uniquement voués à la Providence. L'ordre établi peut désormais changer. C'est également à cette époque que Condorcet (1743-1794) adopte une position semblable. Dans ses cinq mémoires sur l'instruction publique et dans le rapport qu'il dirige comme responsable du Comité d'instruction publique, il présente son désir d'une école laïque (Condorcet, 1791; Jolibert, 1993). Selon lui, cette école libérée ouvrirait les portes du progrès (*ibid.*). Comme Comenius (1592-1670) et More (1478-1536), Condorcet (1791) désire voir se réaliser l'éducation universelle, mais en plus il valorise l'émancipation personnelle et le changement social. Ainsi, à travers les Lumières, un nouvel ordre se dessine : au lieu de la Providence, c'est la raison humaine et sa vérité scientifique qui font loi et limitent les chemins reconnus de la pensée humaine (la raison devenue irrationnelle, Saul,

---

<sup>73</sup> « [L]a participation culturelle est un processus à la fois historique et personnel, une trajectoire inachevée, un cheminement parfois aléatoire, parfois déterminé tout au long du cycle de vie. » (Pronovost et Cloutier, 1996, p. 58).

2000). Notons qu'aujourd'hui, comme le propose Lacroix (2009) mentionné plus haut, nous en serions à l'ère de la mondialisation, un nouvel ordre, contemporain, qui lui aussi nuirait à l'émancipation humaine et duquel il faudrait se libérer. Ce nouvel ordre ne favoriserait pas le changement, la réelle participation de l'enfant à la culture.

Se référant à Rousseau, Durkheim (1858-1917), plus d'un siècle après Condorcet, évoque à son tour de la « vertu créatrice » (1922, p. 9) de l'éducation. Par cette assertion, il présente l'éducation comme instrument pour la nouveauté. Il ajoute que ce caractère innovateur de l'éducation n'est possible que grâce à un travail collaboratif entre les différents membres de la société (Durkheim, 1922). Plus que l'éducation universelle de Comenius, c'est ici la participation de tous au processus éducatif qui est essentielle. Dans son œuvre *Éducation et sociologie* (1922), Durkheim explique que l'éducation est constituée à la fois d'un objectif conservateur et d'un objectif de changement. Selon Durkheim, qui sera suivi de près par Dewey (1859-1952), le processus éducatif peut mener à des changements sociaux, comme le proposait Rousseau ou Condorcet. Dewey (1916) aussi soutient l'idée que l'éducation est un processus éducatif social émancipateur qui nécessite la participation de tous. Selon cet auteur, l'éducation peut même favoriser l'avènement de sociétés dites démocratiques. D'autre part, Dewey (1916) met l'accent sur le caractère endogène de l'éducation : les objectifs, les normes et les stratégies qui caractérisent le processus éducatif doivent provenir d'une négociation interne, ceci afin que le processus soit optimal. Dewey est aussi bien connu pour ses propos plus pragmatiques au sujet de la praxis (*learning by doing*), de la pensée critique et la pédagogie centrée sur l'enfant (Westbrook, 1993). À la même époque, Lindeman (1885-1953), un collègue de Dewey (Faris, 2004), rappelle que l'apprentissage ne se fait pas qu'à l'école, mais tout au long de la vie et en toutes circonstances (Lindeman, 1945; Faris, 2004) comme le proposaient Plutarque ou Comenius. Plusieurs méthodes d'apprentissage collaboratif et réflexif proposées par Dewey et Freinet sont alors à leur tour mises en œuvre par certaines communautés non scolaires, telles que les communautés de travailleurs, étudiées par Gramsci (1891-1937). Gramsci invite les groupes sociaux à engager tous leurs membres dans un processus éducatif émancipateur alimenté par une pensée critique et réflexive (Monasta, 1993). L'éducation vue comme une perspective de libération est également décrite et diffusée par Freire (Freire, 2000; Cellier, 2009; Gerhardt, 1993). La pédagogie de Freire propose des moyens de se libérer des mécanismes d'oppression qui caractérisent la structure

sociale. La « pédagogie des opprimés » vise à accompagner les groupes marginalisés dans leur processus de libération des classes dominantes.

En 1972, Faure, responsable de la Commission internationale sur le développement de l'éducation, reprend les propos des différents auteurs présentés plus haut pour diriger le travail qui mènera au rapport *Apprendre à être*. Faure (1972) invite toute l'humanité à se joindre à la société éducative, une société qui place l'éducation au centre de ses objectifs et dont la pratique se caractérise par un processus éducatif réflexif et émancipatoire continu et tout au long de la vie. Selon Faure, la société éducative n'est imaginable qu'« au terme d'un processus de compénétration intime de l'éducation et du tissu social, politique et économique, dans les cellules familiales, dans la vie civique » (p. 186). L'éducation est l'objectif de la société, tout comme à l'époque de l'Antiquité. Mais cette fois, tout le monde est appelé à participer au projet éducatif, et ce, tout au long de sa vie. C'est donc un projet qui grandit de l'apport de chacun et qui appelle au changement. En 1996, Delors, responsable de la Commission pour l'éducation au XXI<sup>e</sup> siècle, dont le rapport est souvent présenté comme la suite de celui de Faure (1972), tient les mêmes propos, mais met l'accent sur l'idée d'adaptation sociale permanente, une adaptation selon lui nécessaire pour faire face à notre monde en constante évolution (une réalité que l'auteur décrit comme toujours plus contemporaine). Delors (1996) aborde les technologies de la communication comme de la pierre angulaire du projet éducatif contemporain et introduit la notion de société du savoir.

### **2.2.2. La communauté éducative**

Les fondements du concept de cité et de société éducative (*learning society*) présentés ci-haut ont également alimenté, à partir des années soixante-dix, le concept de communauté éducative (*educational community* ou *educative community*). Selon Lemièrre et Altet (1997), ce serait les associations françaises de parents qui auraient d'abord mis de l'avant le concept de communauté éducative qui sera d'ailleurs repris dans plusieurs pays francophones (lois nationales d'instruction publique des républiques camerounaise, française et québécoise). Selon ces associations, la communauté éducative se composerait de tous ceux qui participent à la réussite scolaire et au développement de l'établissement scolaire (Lemièrre et Altet, 1997). On y retrouve à la fois des enseignants, des parents, des entrepreneurs locaux, des autorités locales, etc. En fait, selon la proposition de Lemièrre et Altet (1997), la communauté

éducative se compose des membres de la communauté locale qui participent aux exercices initiés par les conseils d'école ou conseils d'établissement ou d'administration pour construire leur plan action : projet éducatif, plan de réussite, plan de développement, etc.

On constate l'importance accordée au milieu formel pour définir la communauté éducative. Ceci peut étonner surtout si l'on se souvient des propos de Lindeman (1945) et de ceux de bien des auteurs qui rappellent, comme Kerensky<sup>74</sup> (1972), que « ce que l'enfant apporte avec lui à l'école est plus important que ce qu'il se passe en classe »<sup>75</sup> (trad. libre, p. 44). L'éducation peut effectivement avoir lieu à différents endroits et non seulement à l'école. Dans cette logique, selon notre lecture, la communauté qui s'intéresse à l'éducation de l'enfant peut partager des préoccupations éducatives ou être issue d'engagements qui ne sont pas nécessairement scolaires (communauté d'intérêts). On pourrait même penser que chaque communauté éducative pourrait se situer sur un continuum, allant d'uniquement scolaire à uniquement communautaire. Pourtant, la plupart des documents issus des banques de données identifiées comme « incontournables »<sup>76</sup> (UQAM, 2010) dans le domaine de l'éducation par la bibliothèque de l'UQAM ayant l'expression « communauté éducative » dans leur titre portent sur une communauté qui évolue dans et/ou autour d'un établissement scolaire. Ceci nous donne un indic quant à la représentation dominante du concept de communauté éducative. Le concept de communauté éducative semble confondu avec celui d'école. Certains auteurs (Lenoir et Berger, 2007; Grove et Fisher, 2006) utilisent même l'expression communauté éducative comme synonyme de ce qui est couramment appelé l'équipe-école (enseignants, élèves, directeurs, etc.). Il est toutefois plus courant, comme nous l'indiquons ici, que ce concept soit utilisé pour référer à ce que Deslandes et Bertrand (2001) appellent la communauté élargie d'une école, c'est-à-dire, l'équipe-école à laquelle s'ajoutent les parents, certains organismes communautaires, certaines structures administratives et, même, certaines entreprises. Il est toutefois très rare que ce concept réfère à une communauté qui ne soit pas premièrement liée à un établissement scolaire. Dans les mêmes bases de données, nous avons toutefois trouvé quelques articles qui présentent la communauté éducative comme une communauté entretenant des préoccupations éducatives,

<sup>74</sup> Kerensky, professeur en Floride, est connu pour avoir développé le concept de communauté éducative, mais dans le domaine de l'éducation communautaire (*community education*; Kerensky 1972; Kerensky et Melby, 1975).

<sup>75</sup> « *what the child brings to school is more important than what happens in the classroom* ».

<sup>76</sup> CBCA Complete (PQ), ERIC (CSA), FRANCIS, Professional Development Collection (EBSCO) et PsycINFO.

mais non principalement scolaires. C'est le cas des communautés éducatives présentées par Lajos (2002). Celles-ci sont au service du développement communautaire de la Hongrie et se développent à travers des centres communautaires. Le projet scolaire ne serait donc pas nécessairement toujours associé à la communauté éducative. Celle-ci pourrait par conséquent se préoccuper d'autres projets éducatifs que le projet scolaire.

Dans les documents gouvernementaux et la législation de l'instruction publique de plusieurs pays (par exemple, le Cameroun, la France et le Canada), la « communauté éducative » réfère à la communauté élargie tel que proposée par Deslandes et Bertrand (2001), une communauté qui peut contribuer au projet scolaire. Lemière et Altet (1997) confirment ceci : « La plupart du temps elle [la notion de communauté éducative] est utilisée pour indiquer l'importance des relations entre les parents et les enseignants, entre les familles et l'école sur la "réussite scolaire" des enfants » (Lemière et Altet, 1997, p. 30). Au Cameroun, comme nous l'avons vu dans la section du chapitre I qui portait sur l'histoire du système scolaire du Cameroun, c'est la *Loi d'orientation de l'éducation* du Cameroun de 1998 qui définit la communauté éducative de la façon suivante :

« 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 instituées au niveau des établissements d'enseignement, ainsi qu'à chaque échelon de concertation des collectivités territoriales décentralisées ou des structures nationales de l'éducation. »

Ici, la communauté éducative est définie comme une communauté élargie. Nous retrouvons une définition semblable dans le Code français de l'éducation<sup>77</sup>. Au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation au Québec pousse le rapprochement entre la communauté éducative

<sup>77</sup> Le *Code de l'éducation français* (version consolidé le 15 juillet 2010) définit la communauté éducative par l'article L111-3 qui dispose que « Dans chaque école, collège ou lycée, la communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à l'accomplissement de ses missions. Elle réunit les personnels des écoles et établissements, les parents d'élèves, les collectivités territoriales ainsi que les acteurs institutionnels, économiques et sociaux, associés au service public de l'éducation. »

et le projet scolaire encore plus loin. Il stipule qu'« une communauté éducative est une école qui mobilise tous ses acteurs, autant à l'interne que dans la communauté environnante, et qui mise sur le partage et la qualité de leurs relations pour réaliser sa mission éducative » (1998, p. 15). Au Cameroun pour opérationnaliser la communauté éducative, on a formé des conseils d'école (CE) et on a ravivé le travail des associations de parents d'élèves et enseignants (APEE).

### **2.2.3. La communauté d'apprentissage**

Au cours des années quatre-vingt-dix, le concept de communauté d'apprentissage est formalisé (Orellana, 2010). Les pères de la communauté d'apprentissage, reconnus par les auteurs (McCaleb, 1994; Kilpatrick et *al.*, 2003; Smith et *al.* 2004; Orellana, 2002), sont souvent les mêmes que les pères de la communauté éducative et de la société éducative. C'est le cas pour Dewey. D'après Orellana (2002, 2005), la communauté d'apprentissage constitue une structure organique qui repose sur une intention éducative explicite à laquelle il est nécessaire d'adhérer pour en faire partie. Les membres d'une telle communauté, structurés autour d'objectifs communs, œuvrent ensemble dans une action concertée. D'après Orellana (2002), la distinction entre communauté éducative et communauté d'apprentissage réside essentiellement dans le caractère structuré, organisé, formalisé et planifié autour d'un projet commun qui caractérise la communauté d'apprentissage; laquelle apparaît, selon cette auteure, comme une unité organique fonctionnelle. Pour illustrer cette idée, reprenons les termes de cette même auteure. Comme nous l'avons déjà mentionné (*voir* section 2.1.1 au sujet de la notion de communauté), Orellana (2002) distingue deux types de communautés : une rationnelle et une naturelle selon qu'elles résultent ou non d'une intention formalisée. Aussi un groupe de personnes réuni autour d'un intérêt commun, mais qui n'est pas nécessairement explicite, affiché, annoncé formera une communauté naturelle. Cette communauté peut être issue d'un lieu, d'une culture, de liens de parenté. « Ce type de communauté est régi par des normes ou des règles qui n'obéissent pas nécessairement à une décision collective prise au moment de la formation de la communauté; généralement, ces règles sont implicites » (Orellana, 2002, p. 63). De son côté, la communauté rationnelle est le fruit d'une intention formalisée. La communauté d'apprentissage répond davantage à la définition d'une communauté rationnelle que la communauté éducative. En fait, on peut dire

que les membres de la communauté éducative partagent des préoccupations éducatives, mais pas nécessairement les objectifs. Pour résumer, d'après cette auteure, la communauté d'apprentissage se met en place lorsque des membres d'une communauté ont des préoccupations communes (communauté éducative) et décident de créer une structure commune autour d'un projet commun qui canalise ces préoccupations et de mettre en place un processus de coapprentissage ayant une visée particulière (des objectifs définis et adoptés conjointement). «Ce processus repose sur le développement d'une culture de travail collaboratif, d'échange et de discussion, de recherche de solutions aux problématiques partagées» (*ibid.*, p. 88). Selon Orellana (2002), la communauté d'apprentissage peut être issue de la communauté éducative lorsque les liens de collaborations au sein de cette dernière s'intensifient et donnent lieu à la concrétisation de projets communs favorisant le coapprentissage. La communauté d'apprentissage peut également impulser la formation de nouvelles communautés éducatives qui contribueront à enrichir les interactions entre les institutions éducatives et le milieu

Selon cette même auteure, «les communautés éducatives représentent la concrétisation du développement de liens de proximité entre les institutions éducatives et leur environnement local ou de proximité, par intérêt ou par activité» (Orellana, 2002, p. 87). Les membres de la communauté éducative collaborent autour d'intérêts communs « sans répondre nécessairement à une structure formalisée, la collaboration, quoique régulière, peut avoir lieu sur une base ponctuelle, surtout dans le cas du milieu familial en contexte scolaire» (*ibid.*).

La communauté d'apprentissage semble être pour plusieurs auteurs, un concept moins lié à la vie scolaire que le concept de communauté éducative. Les récents ouvrages de Kilpatrick et *al.* (2003) et de Faris (2006, 2010a et 2010b) insistent sur ce point. Ces auteurs ont développé plus particulièrement le concept de communauté d'apprentissage centrée sur le lieu (pouvant être l'école ou tout autre organisme éducatif). Selon Faris (2010), la communauté d'apprentissage centrée sur le lieu est un :

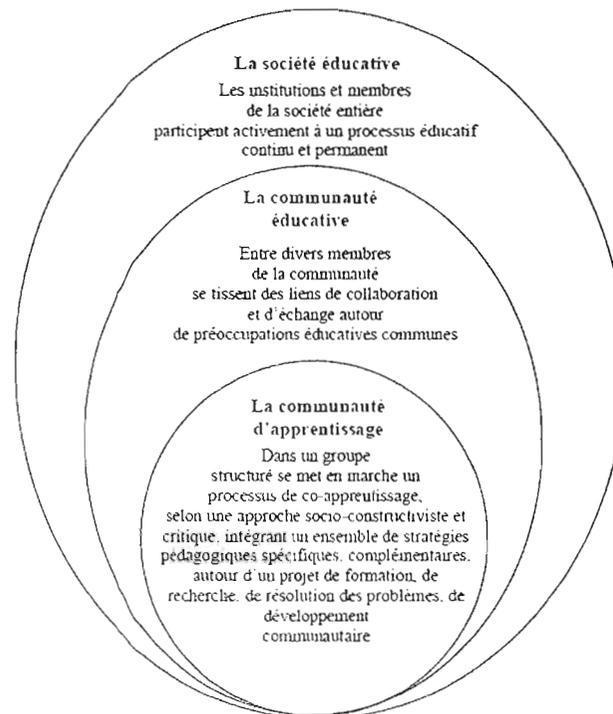
« village, une ville ou une région qui utilise de façon explicite le concept [celui de communauté d'apprentissage] comme un principe d'organisation et un objectif social et culturel [...]. La communauté d'apprentissage centrée sur le lieu est un concept qui met l'accent sur l'importance d'approches

communautaires centrées sur l'apprenant favorisant l'apprentissage toute la vie durant et dans toutes les situations d'apprentissage. » (p. 6).

Selon ces auteurs cette communauté d'apprentissage est contraire à la communauté éducative traditionnelle, cette dernière ne comptant que sur l'établissement scolaire pour répondre à ses besoins éducatifs. Ce concept de communauté d'apprentissage pourrait être associé aux nouvelles cités éducatives de l'Organisation de coopération et développement économique (OCDE) (MacPhail, 2008). Il y serait d'ailleurs lié selon MacPhail (2008). Un large travail du Conseil canadien de l'apprentissage (CCA) a également été entrepris dernièrement sur les « cités, régions et communautés d'apprentissage » (CCA, 2009). Ces derniers travaux, plus récents de l'OCDE et du CCA, semblent aborder le concept de cité éducative, datant de Plutarque, comme synonyme de communauté d'apprentissage. Les fondements seraient les mêmes, mais les distinctions entre ces notions précisées par plusieurs auteurs se perdent. MacPhail (2008) accuse d'ailleurs l'OCDE de reforcer le concept de « *learning cities* », dans le but de répondre à ses propres intérêts, sans tenir compte des fondements de cette idée. Retenons que l'idée de communauté d'apprentissage, format pragmatique de l'idéal porté par la société éducative de Faure (1972), a fait beaucoup de chemin ces dernières années et différents travaux en proposent actuellement différentes conceptions. —

Les concepts de société éducative, communauté éducative et communauté d'apprentissage sont certes étroitement associés et bien que certains auteurs les abordent comme synonymes, d'autres tentent de préciser leurs spécificités. La société éducative est un concept global sur lequel reposent la communauté éducative et la communauté d'apprentissage, signale Orellana (2002). La société éducative vise « à *engager* la société entière dans un processus éducatif » (*ibid.*, p. 11) et, à la différence de la communauté éducative ou de la communauté d'apprentissage, la société éducative est un idéal à atteindre. La communauté éducative est, elle, un état réel et non un idéal, caractérisé par des relations, plus diffuses que celles que partagent les membres d'une communauté d'apprentissage et qui, majoritairement, représente la communauté associée autour d'un organisme éducatif (le plus souvent scolaire). Les communautés éducatives peuvent donner naissance à des organisations plus pragmatiques : les communautés apprentissages, qui, elles, peuvent explicitement viser l'avènement d'une

société éducative en nous permettant de passer à l'action. Orellana (2002, p. 82) résume les différentes communautés existantes à l'aide du diagramme suivant :



**Figure 2.2.** Le réseau notionnel de la communauté d'apprentissage, Orellana (2002, p. 82)

Globalement, notre idéal, la société éducative, sous-entend la participation de tous au processus éducatif tout au long de la vie (Antikanen et *al.* 1996; Delors, 1996; Legendre, 2005). Le changement et l'émancipation sociale ou individuelle en sont également des éléments déterminants (Jarvis, 2000; Orellana, 2005; Wain, 2004). Une telle société vise la formation de nouvelles communautés au sein d'un environnement capable de remettre en question ses pratiques. La communauté éducative et la communauté d'apprentissage mettent l'accent sur la collaboration, sur les relations entre les membres de la communauté, les éléments partagés et l'attitude ou les stratégies à adopter pour tendre vers la société éducative (l'idéal) (Orellana, 2005).

La première section de ce chapitre qui présente les notions de communauté, d'éducation et de participation, ainsi que la seconde section qui présente un aperçu des notions qui sous-tendent le concept de communauté éducative nous permettent de mieux cerner ce concept central de notre démarche de recherche : la communauté éducative. Cette exploration des apports des auteurs sera un repère important pour analyser les résultats de notre recherche et pour permettre de mettre en perspective la définition de la communauté éducative proposée par la communauté de Madaka.

## CHAPITRE III

### LA MÉTHODOLOGIE

Comme signalé dans les chapitres précédents, nous nous proposons de cerner et caractériser la communauté éducative de l'école de Madaka et son contexte et aussi, d'identifier des pistes d'optimisation de la communauté éducative dans une perspective d'enrichissement de l'éducation des enfants de Madaka. Dans ce chapitre, nous présenterons les choix épistémologiques et méthodologiques effectués pour mener à bien cette recherche et les stratégies de collecte de données, ainsi que les méthodes d'analyse de ces données. Nous identifierons également les limites de notre étude.

#### **3.1. Nos choix épistémologiques**

Notre travail de recherche vise à caractériser et décrire la communauté éducative de l'École de Madaka et à la situer dans son contexte spécifique. Les principaux éléments caractérisant la communauté éducative de l'École de Madaka (ses membres, les relations qu'ils entretiennent, leurs représentations à l'égard de l'éducation, etc.) seront identifiés par les membres de la communauté locale à travers un processus de dialogue actif avec le chercheur dans la perspective d'en faire émerger le sens pour les acteurs eux-mêmes, tout en mettant en évidence les dimensions contextuelles qui sous-tendent cette construction de sens. Une attention particulière sera portée au sens donné par les acteurs de la communauté eux-mêmes.

Nous adopterons une épistémologie interprétative (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Nous porterons un regard critique sur la réalité étudiée (*ibid.*) (ontologie réaliste critique)<sup>78</sup>, ce qui nous poussera à relever l'apport du contexte bio-socio-économique et historico-culturel en lien avec le portrait que dresseront les sujets (les membres de la communauté). Nous contribuerons ainsi à la construction d'un savoir critique par la communauté éducative et favoriserons son émancipation et sa transformation (perspective critique de la recherche) (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) en vue d'améliorer les processus éducatifs des enfants de Madaka.

De plus, en faisant appel aux acteurs de la communauté locale, en les invitant à un dialogue réflexif critique pour répondre aux objectifs établis de la recherche, nous adoptons une approche collaborative, telle que Desgagné (1997) et Sauvé (1998-1999) la décrivent. À travers les stratégies de collecte de données adoptées, nous invitons les membres de la communauté éducative de Madaka à « réfléchir-sur-leur-action, au sens où l'entend Schön (1983, 1987, 1991)<sup>79</sup> » (Desgagné, 1997, p. 376).

Pour conclure, indiquons que notre recherche est exploratoire<sup>80</sup> (Sauvé, 2005). Elle vise, avant tout, à explorer la situation de communauté éducative de l'École de Madaka en collaboration avec ses acteurs et à adopter une position critique, c'est-à-dire à prendre un recul par rapport à celle-ci pour contribuer à produire des changements permettant d'améliorer la situation éducative de Madaka.

### 3.2. Nos choix méthodologiques

Selon la typologie de Van der Maren (2003), l'enjeu de notre proposition de recherche est davantage nomothétique, c'est-à-dire qu'il vise à produire des savoirs savants. Les

<sup>78</sup> « Ontologie. I. nf. Épist. Réflexion portant sur les types d'entités (« irréductibles ») du réel sur lesquelles peuvent être construites nos représentations de la nature. » (Legendre, 2005, p. 967). Le « réalisme critique » de la recherche critique sous-entend que l'objet de l'étude est social et que le chercheur considère « ces situations ou phénomènes comme des réalités singulières, idiosyncratiques, qui ne peuvent être saisies que dans le contexte spécifique où elles émergent ou se situent » (Sauvé, 2005).

<sup>79</sup> Schön dans ses oeuvres, *Le praticien réflexif* (1994) et *The Stable State* (1971), met l'accent sur la compétence métacognitive des organisations. Ces ouvrages ont apporté d'importants éclairages sur le caractère réflexif de la société éducative (Faure, 1972; Hüsen, 1974).

<sup>80</sup> « qui apparaît appropriée lorsque l'objet est encore inexploré et que l'étude vise à faire ressortir, dans un premier temps, les éléments les plus caractéristiques ou l'essentiel de la problématique associée, et à identifier des hypothèses à vérifier ou des pistes de recherche à poursuivre. » (Sauvé, 1998-1999, p. 27).

recherches à enjeu nomothétique, selon Van der Maren (2003) peuvent être entreprises selon deux modalités : spéculative/théorique ou empirique (*ibid.*). Notre étude portant sur une situation réelle est de type empirique. Finalement, la recherche nomothétique empirique est soit « hypothético-déductive » soit « monographique/étude de cas » (*ibid.*). La nôtre, visant à aborder la communauté éducative dans sa globalité et sa complexité, adopte une approche monographique et une démarche inductive (Gauthier, 2009). Elle « se propose de dégager des régularités, des structures, des enchaînements » (Van der Maren, 2003, p. 25) qui caractérisent la communauté éducative de l'École de Madaka. Nous nous appuyons donc sur la recherche nomothétique empirique monographique (Van der Maren, 2003) et développons une étude de cas.

### 3.2.1. L'étude de cas

Selon Yin (1994) repris dans Merriam (1998), l'étude de cas est « une recherche empirique qui étudie un phénomène contemporain dans un contexte réel, spécialement lorsque les frontières entre le phénomène et le contexte ne sont pas claires »<sup>81</sup> (trad. libre, Merriam, 1998, p. 27). Comme le dit Croonbach (1974 dans Merriam, 1998), l'étude de cas permet une interprétation de la situation investiguée en contexte.

Karsenti et Demers (2004) présentent les œuvres de trois auteurs phares de la méthodologie de l'étude de cas, dont celle de Merriam citée ci-dessus. Ils placent l'œuvre de ces trois auteurs sur un continuum, du pôle interprétatif au pôle positiviste. Merriam (1998), à l'azimut interprétatif, aborde l'étude de cas comme une recherche « particulariste, descriptive et heuristique » (p. 29). Stake (1995), à mi-chemin entre ces deux pôles, met davantage l'accent sur le cas et son aspect unique et complexe. Yin (1994), enfin, à l'autre extrême, moins attaché aux aspects intrinsèques du cas, met davantage l'accent sur la méthode et les généralisations possibles de l'étude. Intéressées avant tout par le cas comme situation unique, ici celle de la communauté éducative de l'École de Madaka, nous nous inspirons des œuvres de Merriam (1998) et Stake (1995) pour bâtir notre méthodologie. Selon Stake (1995), l'étude de cas peut être intrinsèque, instrumentale ou collective, tandis que pour Merriam (1998) elle peut être descriptive, interprétative ou évaluative (Karsenti et Demers,

---

<sup>81</sup> « *an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident.* »

2004). Merriam (1998) souligne que chacun de ces types d'études de cas peut s'intéresser à différents systèmes et adopter différentes approches, ethnographique, historique, psychologique ou sociologique. Pour cette étude, nous adopterons une approche ethnographique qui, comme le disent Karsenti et Demers (2004), « sous-entend une interprétation socioculturelle » (p. 217). Finalement, étant donné qu'il s'agit d'une communauté (notion que nous avons décrite dans le chapitre précédent), soulignons que le cas sera abordé comme un « système intégré »<sup>82</sup> (trad. libre, Stake, 1995 dans Karsenti et Demers, 2004, p. 218) et comme un système « limité de façon intrinsèque »<sup>83</sup> (trad. libre, Merriam, 1998, p. 27).

Le cas retenu pour notre recherche est la communauté éducative de l'École de Madaka. Pour la cerner, nous nous appuyons sur la définition apportée dans la *Loi d'orientation de l'éducation* du Cameroun (1998)<sup>84</sup>. Afin d'identifier des pistes d'optimisation de la communauté éducative dans une perspective d'amélioration de l'éducation d'enfants de Madaka, voici quelques-unes des questions auxquelles nous tenterons de trouver des réponses : Qui fait partie de la communauté éducative de l'École de Madaka ? Quelles relations existe-t-il entre ses membres ? Quelles représentations ses membres ont-ils de l'éducation des enfants ? Quelle contribution apporte cette communauté à la dynamique globale d'éducation des enfants à Madaka ? Quels enjeux et défis rencontre cette communauté ? Et, finalement, quelles sont les caractéristiques bio-socio-économiques et historico-culturelles du contexte dans lequel évolue cette communauté ? Répondre à ces questions nous permettra de dresser un portrait de la communauté éducative de Madaka et du contexte dans lequel elle évolue.

---

<sup>82</sup> « *intergrated system* ».

<sup>83</sup> « *intrinsically bounded* ».

<sup>84</sup> Comme nous l'avons indiqué dans les chapitres précédents, la *Loi d'orientation de l'éducation* du Cameroun définit la communauté éducative comme étant « (1) 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 (sic), les collectivités territoriales décentralisées » (article 32). « Les membres de la communauté éducative sont associés, par l'intermédiaire de leurs représentants, aux instances de concertation et de gestion instituées au niveau des établissements d'enseignement, ainsi qu'à chaque échelon de concertation des collectivités territoriales décentralisées ou des structures nationales de l'éducation. » (article 33)

### **3.2.2. Les stratégies de collecte de données**

Nous retenons plusieurs stratégies de collecte de données privilégiées pour une étude de cas : la recension d'écrits, l'observation participante, le journal de bord, l'entretien individuel semi-dirigé et l'entretien de groupe. Toutes ces stratégies sont présentées au tableau 3.1. (Ce tableau est directement inspiré de celui proposé par Orellana, 2002, p. 25, pour présenter les stratégies de collecte de données de façon succincte) qui identifie également les outils qui accompagnent chacune d'elles (disponible à l'Appendice D), le nombre d'éléments de l'échantillon, le type de données recherchées et les méthodes d'analyse de données retenues pour chacun des corpus de données recueillies.

#### **3.2.2.1. Équipe de recherche**

Suivant les conseils d'un chercheur, expert linguiste, interviewé en début de démarche (*voir* section 3.2.2.4), nous avons constitué une équipe de recherche formée de cinq personnes, dont l'auteure de cette recherche et de quatre personnes choisies selon :

- leur capacité linguistique et de communication
- leur intérêt pour l'éducation des enfants de Bogo et pour la recherche,
- une diversité relative au sexe, à l'âge, à l'identité ethnique et religieuse, à l'occupation et aux quartiers de résidence.

Chacun des membres de l'équipe de recherche a signé un formulaire de consentement et d'entente. Ils se sont engagés, entre autres, à respecter les conditions de confidentialité qui entourent le processus de collecte des données. Les membres de l'équipe ont été rémunérés. Leur principale tâche a été de participer à l'enrichissement et à la validation du plan de collecte de données, des stratégies, des outils et de l'échéancier de mise en œuvre de ce plan. Ils ont aussi contribué à réaliser les entrevues et ont discuté l'expérience afin d'apporter les changements nécessaires à la méthode. Pour chaque entrevue réalisée en foulfouldé, ils ont transcrit l'entrevue dans la langue d'origine (pages de gauche du cahier) et, ensuite, ils l'ont traduite et transcrite en français (pages de droite du cahier). Ceci comme nous le conseillait l'expert linguiste.

À la demande des membres de notre équipe, nous incluons ici leur nom et nous les présentons brièvement :

- Monsieur Bouba Haman-Saïd, conseiller en développement scolaire volontaire dans le cadre du partenariat entre le MINEDUB et VSO<sup>85</sup>, est formé comme enseignant à l'école primaire et travaille dans l'arrondissement de Pété (arrondissement voisin de Bogo) depuis septembre 2010. Il est également depuis plus d'un an responsable de l'éducation et secrétaire à l'unité de planification participative (UPP) de Madaka dans le cadre du Programme national de développement participatif (PNDP)<sup>86</sup>.
- Mademoiselle Harira Ismaïlou est, elle, secrétaire administrative pour une compagnie d'assurance et également, depuis plusieurs années, volontaire communautaire pour le projet VODEBO, un projet de prise en charge communautaire du VIH/SIDA.
- Monsieur Jean Poste est traducteur pour la mission catholique de la congrégation des Oblats de Marie Immaculée à Bogo et il enseigne le foulfouldé aux nouveaux arrivants. Il est également agriculteur.
- Monsieur Djawe Blawe est animateur d'événements communautaires et culturels, disc-jockey, caméraman, acteur, chauffeur et intervenant auprès des jeunes<sup>87</sup>.

---

<sup>85</sup> Rappelons (*voir* note en bas de page 2) que VSO Cameroun emploie ses volontaires nationaux à travers l'organisation RÉSAEC (Réseau des animateurs et éducateurs communautaires), une organisation d'éducation populaire camerounaise qui a son siège sociale à Maroua, à environ 35 kilomètres de Bogo et qui vise à former des animateurs et des éducateurs communautaires. Pour chaque arrondissement, un volontaire national est jumelé à un volontaire international. La responsable de la recherche a travaillé avec monsieur Haman-Saïd plus de huit mois consécutifs lorsqu'elle était conseillère en développement scolaire pour ce même partenariat entre VSO et le MINEDUB.

<sup>86</sup> Ce programme sera présenté plus en détails dans le dernier chapitre, le chapitre IV, portant sur les résultats et la discussion.

<sup>87</sup> Monsieur Djawe Blawe a également travaillé plus huit mois consécutifs avec la responsable de la recherche. Lorsque cette dernière était conseillère pour VSO, elle avait à titre personnel fait appel à ses services quotidiens (chauffeur, interprète, conseiller, dessinateur et animateur d'événements).

Tableau 3.1.

## Outils de collecte de données

Stratégies de cueillette de données	Outils de collecte de données	Sources de données	Nombre d'éléments de l'échantillon	Données recherchées	Stratégies d'analyse des données collectées
<b>Recension d'écrits</b>	Grille de lecture (Appendice D.1)	Les bibliothèques de Maroua; la bibliothèque de l'Université de Yaoundé I; le centre de documentation du groupe de recherche <i>Anthropos</i> de l'Université de Ngaoundéré; les bibliothèques de Montréal; les banques de données spécialisées en éducation; Google Scholar; le centre de documents de VSO Cameroun; les archives nationales de Maroua; certaines institutions gouvernementales (Ministère de l'éducation de base et archives de l'inspection d'arrondissement d'éducation de base de Bogo); la bibliothèque personnelle du père responsable de la mission catholique de Bogo; la bibliothèque personnelle du lamido de Bogo; certaines librairies; autres.	Une trentaine de documents	<ul style="list-style-type: none"> <li>Caractéristiques sociales et biophysiques du contexte de la communauté éducative (CE) de l'École de Madaka (structures décisionnelles, autorités, éléments naturels et construits, etc.)</li> <li>Caractéristiques économiques du contexte de la CE de l'École de Madaka (modes de subsistance, sources de revenus, etc.)</li> <li>Caractéristiques historiques du contexte de la CE de l'École de Madaka (migrations, évolution de la situation sociale, politique et économique, etc., histoire de l'École de Madaka et des autres structures éducatives à Madaka, etc.)</li> <li>Caractéristiques culturelles du contexte de la CE de l'École de Madaka (traditions, mœurs, etc.)</li> <li>Caractérisation scolaire de Madaka (histoire, localisation, caractéristiques des différentes écoles et lieux éducatifs, élèves, etc.)</li> </ul>	Analyse documentaire (Mucchielli, 2006 ; Bardin, 1998)
<b>Observation participante</b>	Guide d'observation (Appendice D.2)	Unités d'observation dans le cadre de : Trois séances de travail du Conseil d'école de l'école de Madaka; trois séances de travail de l'APEE de l'école de Madaka; une Assemblée générale des parents de l'école de Madaka; deux séances en classes; un parcours dans les quartiers de Madaka; une visite au marché de Madaka	11 unités d'observation et d'observation continue pendant huit mois, entre septembre 2008 et avril 2009, et durant deux autres mois, entre décembre 2009 et janvier 2010.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Caractéristiques générales des membres de la CE de l'École de Madaka (sexes, âges, identités ethniques et religieuses, occupations, quartiers de résidence, etc.)</li> <li>Dynamiques au sein de la CE de l'École de Madaka (relations, prises de décisions, type de participation)</li> <li>Éléments des représentations des membres de la CE de l'École de Madaka à l'égard de l'éducation des enfants (conceptions, valeurs, intérêts, croyances, normes, etc.)</li> <li>Caractéristiques sociales et biophysiques du contexte de la CE de l'école de Madaka (structures décisionnelles, autorités, éléments naturels et construits, etc.)</li> <li>Caractéristiques économiques du contexte de la CE de l'école de Madaka (modes de subsistance, sources de revenus, etc.)</li> <li>Caractéristiques culturelles du contexte de la CE de l'école de Madaka (traditions, mœurs, etc.)</li> <li>Caractérisation scolaire de Madaka (histoire,</li> </ul>	Exploitation globale (Van der Maren, 2003)

Journal de bord.

Entretiens individuels semi-dirigés	Guide d'entretien (Appendice D.3)	Un expert linguiste, chercheur pour l'IRD et auteur de l'ouvrage <i>Langues, cultures et développement en Afrique</i>	1	localisation, caractéristiques des différentes écoles et lieux éducatifs, élèves, etc.)	Exploitation globale afin de bâtir la démarche de collecte
	Guide d'entretien (Appendice D.4)	Les habitants de Madaka de longue date reconnus par les membres de la communauté locale pour leur connaissance de l'histoire de la région, qui se disent passionnés d'histoire et dont les aïeux ont également habité à Madaka	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conseils méthodologiques afin de limiter le biais linguistique dans notre démarche de recherche associé à la traduction français-foulfouldé.</li> <li>Caractéristiques historiques du contexte de la CE de l'École de Madaka (migrations, évolution de la situation sociale, politique et économique histoire de l'école de Madaka et des autres structures éducatives à Madaka, etc.)</li> <li>Caractéristiques culturelles du contexte de la CE de l'École de Madaka (traditions, mœurs, etc.)</li> <li>Caractérisation scolaire de Madaka. (histoire, localisation, caractéristiques des différentes écoles, élèves, etc.)</li> </ul>	analyse de contenu de réponses ouvertes (Mucchielli, 2006)
	Guides d'entretien (Appendice D.5. et D.6) (phase 1)	Les membres de la communauté locale de Madaka qui correspondent à la définition de membres d'une communauté éducative selon la <i>Loi d'orientation de l'éducation au Cameroun</i> . Une diversité d'âges, de sexes, d'identités ethniques et religieuses et de lieux de résidence à Madaka a été privilégiée.	22 adultes + 5 enfants	<ul style="list-style-type: none"> <li>Caractéristiques générales des membres de la CE de l'École de Madaka (nombre, sexe, groupe d'identité ethnique, occupation, etc.)</li> <li>Dynamiques au sein de la CE de l'École de Madaka (relations, prises de décisions, type de participation)</li> <li>Représentations des membres de la CE de l'École de Madaka de l'éducation des enfants (valeurs, intérêts, croyances, normes, etc.)</li> </ul>	<p>Durant la collecte : exploitation globale (Van der Maren, 2003)</p> <p>Après la collecte : analyse conceptuelle et analyse des connotations (Mucchielli, 2006)</p>
Entretiens de groupe	Guide d'entretien (Appendice D.7.) (phase 2)	Les sept personnes les plus engagées auprès de l'École de Madaka parmi celles interviewées à la phase précédente, selon notre équipe de recherche	7	Validation des données issues de la phase 1	analyse conceptuelle et analyse des connotations (Mucchielli, 2006)
	Guide d'entretien (Appendice D.8) (phase 3)	Les cinq personnes les plus engagées auprès de l'École de Madaka parmi celles interviewées à la phase précédente, selon notre équipe de recherche	1	Validation des données issues de la phase 2	
	Guide d'entretien (Appendice D.9)	Membres de l'équipe de recherche	5	Les enjeux de la traduction français/foulfouldé	Analyse thématique (Mucchielli, 2006) et exploitation globale (Van der Marent, 2003)

### **3.2.2.2. Recension des écrits**

La recension des écrits nous a permis d'explorer la documentation disponible en provenance de différentes sources de données comme l'indique le tableau 3.1. Plusieurs des ouvrages retenus nous ont été référés par des experts historiens, géographes, linguistes, démographes intéressés par la région de l'Extrême-Nord : Saïbou<sup>88</sup>, Seignobos<sup>89</sup>, Tourneux<sup>90</sup>, Fonkeng<sup>91</sup> et Tchego<sup>92</sup> ont bien voulu collaborer à la réalisation de cette étude. L'objectif principal de cette recension des écrits a été de récolter des données sur le contexte de la communauté éducative de Madaka : aspects économiques, sociaux, historiques, culturels, éducatifs principalement (*voir* tableau 3.1).

Létourneau (2006), tout comme Cellard (1997), rappelle que le chercheur doit prendre un certain nombre de précautions préalables lorsqu'il utilise des documents écrits ou autres. Il faut qu'il évalue la pertinence et la validité de ces sources. Les données issues de documents écrits posent différents problèmes qu'il ne faut pas négliger pour assurer la qualité du matériel utilisé. Il faut s'attarder à l'accessibilité et à la qualité des sources. Pour y parvenir, Cellard (1997) et Létourneau (2006) proposent de considérer cinq dimensions : (1) le contexte de production du document (conjoncture sociohistorique de l'année de production, le destinataire cible, etc.); (2) l'auteur ou les auteurs (identité de l'auteur ou des auteurs, leurs rôles ou fonctions, leurs intérêts, etc.); (3) l'authenticité et à la fiabilité du texte (provenance, relation entre l'auteur et ce qu'il rapporte); (4) la nature du texte (son contenu, sa structure) et (5) les concepts clefs et la logique interne du texte (sens des différents concepts dans le contexte de production du document, relations entre les concepts clefs, logique interne ou plan du texte,

<sup>88</sup> Le professeur Saïbou est recteur de l'École normale supérieure (ENS) de Maroua. Il est également professeur d'histoire à l'université de Ngaoundéré. Il est historien et spécialiste de la région du Nord et de l'Extrême-Nord du pays.

<sup>89</sup> Monsieur Seignobos est géographe et directeur de recherche à l'IRD (Institut de recherche et de développement) et spécialiste de la région de l'Extrême-Nord.

<sup>90</sup> Monsieur Tourneux est linguiste, chercheur au CNRS (Centre national de recherche scientifique) et partenaire de l'IRD (Institut de recherche et de développement). Il a plus de 30 ans d'expérience dans la région de l'Extrême-Nord.

<sup>91</sup> George Epah Fonkeng est professeur à l'Université de Yaoundé I aux départements de Sciences de l'éducation et d'histoire. Il est l'auteur du livre *The History of Education in Cameroon, 1844-2004*. (*voir* note en bas de page 17)

<sup>92</sup> Monsieur Tchego « a cumulé plus de trente ans de service dans l'administration publique camerounaise. Respectivement au ministère du plan et de l'aménagement du territoire, de l'éducation nationale et de la recherche scientifique et technique. Le professeur Tchego est ingénieur statisticien et docteur d'État en démographie. Il a aujourd'hui obtenu les titres prestigieux de démographe hors-échelle et de Maître de recherche » (4<sup>e</sup> de couverture, Tchego, 2000).

argumentation). Nous avons tenu compte de ces dimensions pour préciser notre guide de lecture (*voir* Appendice D.1).

### **3.2.2.3. Observation participante**

Pour avoir accès au terrain, l'auteure de cette recherche a résidé huit mois à Bogot entre septembre 2008 et avril 2009 et deux autres mois entre décembre 2009 et janvier 2010. Plus exactement à Bogot centre, à moins de 5 kilomètres du village de Madaka, où elle tenait la plupart de ses activités en compagnie de son collègue et principal allié<sup>93</sup>, lui-même résidant de Madaka. C'est comme conseillère en développement scolaire pour l'inspection d'arrondissement d'éducation de base de Bogot au nom de VSO International qu'elle a participé à différentes activités autour et à l'école de Madaka. Ce sont ces activités qui constituent nos onze unités d'observation<sup>94</sup> : trois séances de travail avec le conseil d'école de l'École de Madaka, trois séances de travail avec l'APEE de la même école, une Assemblée générale des parents de l'école, deux observations en classe, un itinéraire environnemental à Madaka organisé par notre principal allié et une séance d'observation au marché de Madaka. D'une part, les observations réalisées lors des différentes séances de travail du CE, de l'APEE ou lors de l'Assemblée générale visaient à recueillir des données sur les caractéristiques générales des membres de la communauté éducative de l'École de Madaka, sur les dynamiques entre ces membres et sur leurs représentations à l'égard de l'éducation des enfants. D'autre part, les données recueillies lors d'un itinéraire environnemental<sup>95</sup> et de l'observation au marché visaient à compléter les informations recueillies par la recension d'écrits au sujet des caractéristiques bio-socio-économiques, historiques et

<sup>93</sup> Beaud et Weber (2003) décrivent les alliés en ces mots : « Ce sont eux qui lèveront les obstacles principaux, qui vous feront pénétrer dans le milieu, qui seront vos titres de recommandations auprès de ceux qui se montrent un peu plus réticents pour vous rencontrer. Ils vous permettront d'ouvrir des portes qui, sans eux, vous auraient toujours été fermées, d'entrer en contact avec des personnes que vous n'auriez pas pu voir autrement. C'est à partir d'eux – ceux que la littérature ethnologique traditionnelle appelle des "informateurs" et qu'on a choisi d'appeler ici des "alliés" parce qu'on ne les considère pas comme des *porte-parole* ou des représentants mais comme des *associés* qui doivent être analysés comme tels – que vous pouvez bâtir une relation d'enquête solide et à même de produire des résultats intéressants » (p. 126).

<sup>94</sup> « [...] une unité d'observation doit toujours clarifier le début et la fin de l'épisode observé. » (Savoie-Zajc, 2004, p. 136).

<sup>95</sup> L'itinéraire environnemental guidé (UNESCO, 1985) est une stratégie pédagogique de formation en éducation relative à l'environnement (Sauvé et al. 2003) qui invite à explorer le milieu de vie qui nous intéresse. Les propositions pour planifier ce genre d'itinéraire faites dans Sauvé et al. 2001 nous ont permis de planifier le nôtre (*voir* Appendice D.2). Cet itinéraire réalisé en moto et à pied avec notre principal allié, nous a permis de découvrir les éléments naturels et construits des différents quartiers de Madaka.

culturelles du contexte dans lequel évolue la communauté éducative de l'École de Madaka (voir Appendice D.2).

#### **3.2.2.4. Entretiens individuels semi-dirigés**

Plusieurs entretiens individuels semi-dirigés ont été réalisés. Un premier auprès d'un chercheur, expert linguiste ; deux auprès de habitants de Madaka de longue date (voir tableau 3.1) et trente-quatre autres auprès de membres de la communauté locale qui correspondaient à la définition de membres de la communauté éducative de l'école de Madaka et qui nous permettaient d'assurer une certaine diversité de notre échantillon (voir tableau 3.1). Ces derniers trente-quatre entretiens, comme nous le verrons, ont été réalisés en deux phases. Voici une présentation de ces différents entretiens individuels semi-dirigés.

##### **Entretien individuel avec un expert linguiste**

Le fait d'entreprendre une recherche dans un contexte où la culture et la langue sont distinctes de celles du chercheur pose plusieurs questions tant de validité<sup>96</sup> que de fidélité<sup>97</sup>. Le foulfouldé est la langue des *Fulbés*, les Peuls, l'ethnie majoritaire dans la région de Bogu (plus de 90% de la population) et la langue véhiculaire dans plus d'un tiers du pays (Noye et Parietti, 1999). Malgré les quelques cours de foulfouldé suivis par l'auteure de cette recherche (offerts par VSO), ses nombreuses lectures au sujet de cette langue, particulièrement le cahier didactique de foulfouldé de Noye (1974), le dictionnaire français-foulfouldé (Noye et Parietti, 1999) et quelques lectures diverses en foulfouldé, seule une compréhension globale de la langue a été acquise par l'auteure de cette recherche.

Face à ce constat, nous avons choisi d'avoir recours à un expert linguiste ayant entrepris différentes recherches dans la région au cours des derniers trente ans. Ce dernier, chercheur au CNRS (Centre national de recherche scientifique) et partenaire de l'IRD (Institut de recherche et de développement), est également directeur de

<sup>96</sup> « La validité soulève le problème de savoir si le chercheur "observe vraiment ce qu'il pense observer", c'est-à-dire si les données ou les mesures obtenues ont une valeur de représentation et si les phénomènes sont bien nommés, en d'autres termes si les variables qui les identifient reçoivent des dénominations correctes » (Lessard-Hébert et al., 1996, p. 45).

<sup>97</sup> Fidélité : « Qualité qu'a un instrument de mesurer avec la même exactitude chaque fois qu'il est administré à des sujets équivalents placés dans des conditions similaires » (Legendre, 2005, p. 69).

l'ouvrage *Langues, cultures et développement en Afrique*<sup>98</sup>. Lors de notre premier séjour sur le terrain, il partagea généreusement sa méthode de travail lorsque, comme chercheur étranger, il doit entreprendre une recherche qui implique d'interviewer des personnes qui s'expriment uniquement ou principalement en foulfouldé. Il nous proposa notamment de former une petite équipe de recherche composée de personnes issues de la région à l'étude et qui s'expriment et écrivent à la fois en foulfouldé et en français. Ce que nous avons fait (voir section 3.2.2.1). Cette équipe a pu contribuer à des degrés variables aux différentes étapes de la recherche.

À ce sujet, l'essentiel de son propos est résumé par Lavigne Delville (1999) : il s'agit d'impliquer le plus possible les membres de cette équipe de recherche dans toutes les étapes de la collecte et particulièrement dans « le dépouillement journalier des données recueillies » (p. 187).

#### **Entretiens individuels auprès de deux habitants de longue date à Madaka**

Ces deux entretiens ont pour but de recueillir des données sur le contexte de la communauté éducative de l'école Madaka et plus particulièrement, ses caractéristiques historiques et culturelles. L'équipe de recherche a proposé de réaliser une entrevue auprès de deux habitants de longue date de Madaka qui sont reconnus pour leur connaissance de l'histoire de la région par les membres de la communauté locale, sont passionnés de l'histoire du village et dont la famille habite Madaka depuis plus de 150 ans. Il s'agit d'un vieil homme et d'une vieille dame<sup>99</sup> que nous remercions ici. Ces entretiens se sont déroulés en français avec traducteur (un membre de l'équipe de recherche). Ce traducteur a signé un formulaire assurant la confidentialité des propos tenus lors de ces entretiens. Nous avons jugé qu'étant donné qu'il s'agissait de recueillir principalement des données factuelles au sujet de Madaka et de ses écoles, l'usage exclusif du foulfouldé était moins essentiel que s'il avait été question de recueillir des données au sujet de valeurs, idées, conceptions par exemple (comme

<sup>98</sup> Le professeur Toumcux, Ph.D. est un expert linguiste, passionné de l'Extrême-Nord Cameroun et du rôle de la langue dans les projets de développement et directeur de recherche du laboratoire *Langage, langues et cultures d'Afrique noire* en collaboration du CNRS. Il habite six mois par année à Maroua, chef-lieu de la province, où il travaille (à 30 km de Madaka, atteignable par une route droite et principale). Il a accepté par écrit que son nom apparaisse dans notre travail.

<sup>99</sup> Selon Heller (2003), le rapport de la femme et de l'homme dans leur attachement au territoire (Heller, 2003) tout comme dans leur vie quotidienne au sein de la communauté, est différent.

c'est le cas pour les autres entretiens individuels réalisés). Étant donné l'âge de nos répondants, nous avons profité des conseils donnés par Boutin (2006) par rapport aux entretiens avec des personnes âgées. Malgré quelques différences notoires entre la culture de référence de l'ouvrage et celle du terrain à l'étude, nous avons tout de même retenu qu'il fallait vérifier que la personne interviewée entendait bien les questions et offrir des temps de repos à nos interviewés, plus souvent que pour les plus jeunes. Le guide d'entretien qui a été développé pour réaliser ces entretiens est disponible en appendice (voir Appendice D.4).

### **Trois différentes phases d'entretiens auprès des membres de la communauté éducative de Madaka**

Comme l'indique le tableau 3.1., les trois phases d'entretien visent à recueillir des données sur les caractéristiques générales des membres de la communauté éducative de l'École de Madaka, la dynamique de ses membres et leurs représentations à l'égard de l'éducation des enfants. Les personnes interviewées lors de ces trois phases d'entretien ont été choisies selon deux différents critères : elles devaient correspondre à la définition d'un membre d'une communauté éducative que nous offre la *Loi d'orientation de l'éducation du Cameroun*<sup>100</sup> et devaient assurer à l'échantillon une certaine diversité (sexes, âges, allégeances ethniques et religieuses, occupations, quartiers de résidence). Chacune des phases d'entretien permet de valider les données recueillies dans la précédente et de pousser encore plus loin l'exploration de la communauté éducative à l'étude. Les deux premières phases sont constituées d'entretiens individuels et la troisième d'un entretien de groupe et sera donc présenté dans la prochaine section (voir 3.2.2.5.). C'est différentes phases ont été conçues dans une perspective complémentaire.

---

<sup>100</sup> Article 32 : (1) La communauté éducative est l'ensemble des personnes physiques et morales qui concourent 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 instituées au niveau des établissements d'enseignement, ainsi qu'à chaque échelon de concertation des collectivités territoriales décentralisées ou des structures nationales de l'éducation.

*Première phase d'entretiens (22 entretiens individuels auprès d'adultes et 5 auprès d'enfants)*

Pour la première phase, un échantillon de vingt-deux personnes a été formé en prenant soin de représenter les différents types d'acteurs qui composent la communauté éducative (des femmes et des hommes, des personnes de différentes allégeances ethniques et religieuses, des parents d'élèves de l'École de Madaka, des membres du conseil d'école et de l'association de parents de cette école, des enseignants et le directeur et aussi des chefs traditionnels et religieux). L'auteure de cette recherche avait tout d'abord planifié vingt-deux entretiens pour cette première phase, mais suite aux suggestions de ses collègues de l'équipe de recherche, des enfants ont également été interviewés (cinq) : « eux aussi ont une influence sur la façon dont la famille voit l'éducation. » (extrait d'un entretien de groupe avec l'équipe de recherche). Sur les vingt-sept entretiens, huit ont été réalisés en français<sup>101</sup> et dix-neuf en foulfouldé. Les personnes interviewées en français évoluent dans un milieu de travail francophone ou sont à l'aise avec la langue (administrateurs, chefs traditionnels, enseignants). C'est l'auteure de cette recherche qui réalise ces entrevues, les autres (en foulfouldé) sont réalisées par les autres membres de l'équipe de recherche. Les répondants sont tous informés d'avance de la langue dans laquelle ils seront interviewés. Notons que les suggestions de Seidman (1998 dans Boutin, 2006) sur l'approche des participants potentiels ont été suivies, particulièrement en ce qui concerne l'approche personnalisée. Tous les participants interviewés ont d'abord été approchés par l'auteure de cette étude (accompagnée d'un traducteur, un membre de l'équipe de recherche). Elle a ainsi présenté à chaque participant de la recherche : la recherche, ses objectifs, l'équipe de recherche et les modalités de participation, puis a fait signer le formulaire de consentement. Une seule personne approchée n'a pas accepté de participer à l'étude. Elle quittait le village pour plus d'un mois quelques heures après notre rencontre.). Un prototype de guide d'entretien a été préparé pour la phase 1. Ce prototype a été discuté avec l'équipe de recherche et modifié par la suite en fonction (voir Appendice D.5).

---

Nous avons réalisé des entretiens à questions ouvertes (méthodes interrogatives). Nos questions, comme le suggère Boutin (2006), étaient centrées « sur les sujets de l'enquête et sur la perception que le répondant en a » (p. 29)<sup>102</sup>. Ce sont principalement les sujets de la communauté éducative, de l'éducation et des écoles à Madaka qui ont retenu notre attention. Nous avons également employé des méthodes associatives. Elles favorisent les associations spontanées, notamment les associations de mots, et viennent compléter l'approche interrogative (Abric, 1994). Notons que les questions retenues ont été inspirées des travaux portant sur la clarification des valeurs de Sauvé (1997).

*Seconde phase d'entretiens (sept entretiens individuels avec des adultes)*

Pour la deuxième phase d'entretiens individuels semi-dirigés, sept personnes ont été interviewées par l'équipe de recherche. Il s'agissait des sept personnes parmi celles interviewées précédemment que l'équipe de recherche a identifiées comme les plus engagées auprès de l'école de Madaka. Pour réussir à apprécier cette qualité, nous avons revu la définition légale de la communauté éducative qui sous-entend différentes formes d'engagement de la part du membre (fonctionnement, développement, rayonnement, association avec les structures de concertation) et nous nous sommes référés aux échelles de participation de Arnstein (1969) : Shaeffer (1994) et Reimers (1997). L'objectif de cette phase d'entretiens était de confronter, enrichir et compléter les données obtenues lors de la phase précédente. L'équipe de recherche a donc réalisé ces entretiens auprès des personnes les plus engagées au niveau de la communauté éducative de l'École de Madaka. Pour les sélectionner, l'équipe s'est basée, encore une fois, sur les critères de la définition indiquée dans la *Loi d'orientation de l'éducation du Cameroun*, particulièrement sur cet extrait : « ensemble des personnes physiques et morales qui encourt au fonctionnement, au développement et au rayonnement d'un établissement scolaire » (article 32).

Sur les sept entretiens, trois ont été réalisés en foulfouldé et quatre en français. Le choix de la langue d'entretien s'est fait selon les mêmes critères que pour l'étape

---

<sup>102</sup> Selon Boutin (2006), ce type d'entretien serait justement approprié pour des enquêtes à objectifs essentiellement « qualitatifs visant à découvrir des facteurs de comportements, des types d'attitudes » (p. 29).

précédente. Ces entretiens ont été plus dirigés que les précédents. Inspiré d'Abric (1994), le guide d'entretien pour la 2<sup>e</sup> phase d'entretiens a entre autres été élaboré à partir de listes de mots recueillis lors de la première phase d'entretiens. Une première liste de mots présentait les différents membres de la communauté éducative de l'École de Madaka repérés par les participants lors de la première phase, une seconde liste présentait différents apprentissages/acquisitions que les participants souhaitaient voir acquérir par l'enfant et une dernière présentait différents lieux de Madaka où l'enfant pouvait acquérir ces différents apprentissages. Ainsi, lors de la deuxième phase d'entretiens, l'interviewé était invité, à partir de ces listes, à constituer des groupes. Par exemple, il devait constituer des groupes d'acteurs ou encore, associer chacun des apprentissages/acquisitions aux différents lieux éducatifs identifiés (*voir* guide d'entretien phase 2, Appendice D.7). Étant donné que certaines personnes interviewées ne savaient ni lire ni écrire, ni en français, ni en foulfouldé, nous avons eu recours à des images. Par exemple, chacun des membres de la communauté éducative identifiés était illustré sur un bout de carton, ce qui facilitait la tâche, en plus de rendre la manipulation plus aisée. On demandait également aux participants de hiérarchiser certains éléments. Inspirés de la méthode des tris hiérarchiques successifs d'Abric (1994), nous demandions aux répondants de choisir parmi les 20 acteurs les 4 acteurs plus importants et les 4 moins importants, ensuite, de faire de même avec les 12 acteurs restants, ce qui laissait un paquet de 4 acteurs non choisis. Nous attribuions ensuite les points : - 8 pour chaque acteur faisant partie du paquet des acteurs ayant été choisis, la première fois, comme les moins importants ; - 4 pour les seconds moins importants ; 0 pour ceux non choisis ; + 4 pour les seconds plus importants et + 8 pour les premiers à avoir été choisis comme importants. Nous demandions ensuite à nos répondants de hiérarchiser les 8 plus importants auxquels nous accordions un deuxième pointage, de 1 à 8 (8 étant pour celui choisi comme étant le plus important). Pour les apprentissages/acquisitions associés aux trois lieux d'apprentissage, nous leur demandions simplement de choisir les trois plus importants par lieux. Cette façon de faire nous a permis de pousser plus loin notre exploration des représentations entretenues par les membres de la communauté éducative, débutée lors de la première

phase. Encore une fois, le prototype du guide d'entretien a été discuté avec l'équipe de recherche et modifié en fonction (*voir* Appendice D.7).

### **3.2.2.5. Entretiens de groupe**

Comme indiqué ci-haut, la dernière phase d'entretiens, visant à recueillir des données sur les caractéristiques générales des membres de la communauté éducative de l'École de Madaka, la dynamique de ses membres et leurs représentations à l'égard de l'éducation des enfants, est constituée d'un entretien de groupe. Nous présenterons cette troisième phase ici. Nous présenterons également les cinq entretiens de groupe qui ont été réalisés auprès des membres de l'équipe de recherche.

#### **Troisième phase d'entretiens (un entretien de groupe)**

Cette dernière phase d'entretiens s'est composée d'un unique entretien de groupe. Le guide d'entretien élaboré à cette fin a été structuré à partir d'une première analyse des deux phases d'entretiens précédentes (*voir* Appendice D.8), mais il n'a pas été discuté avec les membres de l'équipe de recherche, faute de temps. Cependant, comme pour la phase précédente, parmi les sept personnes interviewées lors de la deuxième phase d'entretiens, l'équipe de recherche a identifié les cinq membres qui, selon eux, étaient les plus engagés au sein de la communauté éducative de l'École de Madaka. Ce sont ces membres qui ont été choisis pour participer à cet entretien. Il nous apparaissait plus facile de faire un entretien de groupe avec cinq personnes, plutôt que sept. L'entretien s'est déroulé en français et foulfouldé. L'auteure de la recherche était accompagnée d'un des membres de son équipe qui faisait office de traducteur et qui soutenait l'auteure dans l'animation de la discussion. Les personnes interviewées pouvaient répondre en français ou en foulfouldé, selon leur convenance. Les propos étaient tous traduits immédiatement et le tout était enregistré. L'organisation de cet entretien a été inspirée par la proposition d'analyse argumentaire d'Abrieu (1994). L'analyse argumentaire permet de situer les éléments validés dans leur contexte bio-socio-éco-historico-culturel : selon quel argumentaire les membres de la communauté éducative font de tels ou tels éléments des éléments d'importance ? Cet argumentaire repose-t-il sur des éléments contextuels ? Selon Boutin (2006), l'entrevue de groupe se distingue clairement de l'entrevue individuelle en ce qu'elle mise sur le dialogue entre

les interviewés, et non entre l'intervieweur et les interviewés. Lors de l'entretien de groupe, nous avons favorisé une dynamique permettant l'émergence d'arguments et de divers éléments explicatifs, ceci afin de compléter, enrichir et valider les données obtenues lors des entretiens précédents. Il s'agissait aussi de mieux cerner les convergences et divergences entre les éléments composants les représentations entretenues par les participants.

### **Entretiens de groupe avec l'équipe de recherche**

Au cours de la recherche, cinq entretiens de groupe avec l'équipe de recherche (*voir* 3.2.2.5) ont été planifiés et réalisés. Ces entretiens qui se sont déroulés sous la forme de discussions de groupe ont été complémentaires à toute la démarche. Ils ont pu alimenter et enrichir les données sur le contexte et sur la communauté éducative. Ils ont énormément contribué à résoudre les défis posés par la traduction fouldé/français et aussi à mieux arrimer le processus de collecte des données au contexte. Ces entretiens ont été réalisés à l'aide d'un guide d'entretien (*voir* Appendice D.9) et ont été répartis tout le long du processus de collecte de données. Nous avons pu principalement, par le biais du dialogue, approfondir certains thèmes, ce qui, selon la typologie de Boutin (2006), fait de nos entretiens des entretiens dits « actifs » (p. 29).

Le premier de ces entretiens de groupe a été axé sur deux thèmes : la présentation générale de la recherche (ses objectifs, ses concepts centraux, ses méthodes, la démarche de collecte prévue, le rôle de l'équipe de recherche, etc.) et la traduction de deux termes centraux : éducation et école. À l'occasion de cette première séance, une carte conceptuelle de chacun de ces concepts a été bâtie avec l'équipe et est demeurée disponible dans le local de travail tout au long du processus de collecte des données. Ceci a permis d'outiller l'équipe en explorant les notions associées et en identifiant les convergences sémantiques et les significations contextuelles de chacun de ces concepts. Ce travail était nécessaire étant donné les références culturelles distinctes de la responsable de la recherche et de son équipe. La deuxième et troisième séances de discussion ont quant à elles permis de traduire et d'ajuster les guides d'entretien pour la phase 1, de se doter d'un calendrier de collecte des données et de réaliser des

simulations d'entretiens. La quatrième séance a servi à préparer la seconde phase d'entretiens individuels. Une analyse sommaire des données de la phase 1 fut réalisée avant de traduire et d'ajuster le guide d'entretien pour la phase 2. Enfin, la dernière rencontre a permis une seconde analyse partielle des données, de faire la synthèse et de conclure le processus de collecte des données. Un regard rétroactif a été porté sur les différentes étapes de la collecte des données et des commentaires à ce sujet ont été formulés. Par ailleurs, en dehors de ces étapes définies de travail, d'autres entretiens avec les membres de cette équipe ont eu lieu de façon informelle tout au long de la recherche.

#### **3.2.2.6. Journal de bord**

Comme le signale Savoie-Zajc (1996 dans Savoie-Zajc, 2004, p. 148), le journal de bord est la « mémoire vive » de la recherche. Le journal de bord est un document qui nous suit partout du début à la fin de la recherche (comme l'indique le tableau 3.1). Inspirés de Lessard-Hébert et *al.* (1996) et Poisson (1991), notre journal de bord était séparé en deux sections. Nous y notions sur les pages de droite nos observations et à gauche, nos réflexions personnelles quant à ces dernières. À gauche, suite à la relecture quotidienne des notes de terrain, des données d'analyse partielle sont apparues, c'est-à-dire certains éléments récurrents, certaines catégories et quelques questionnements. L'utilité principale de ce journal a été de reconstituer le contexte de collecte, les circonstances et les réflexions du chercheur lors de l'analyse.

#### **3.2.3. Les méthodes d'analyse de données**

L'analyse a été faite en deux temps. La première a porté sur les données récoltées sur le contexte global de Madaka (caractéristiques bio-socio-éco-historico-culturelles et scolaires); la seconde s'est intéressée aux données recueillies sur les caractéristiques de communauté éducative de l'École de Madaka (les caractéristiques globales des participants, les dynamiques existantes entre les participants et les représentations entretenues par les participants au sujet de l'éducation des enfants, etc.). Les données associées au contexte global de Madaka ont été traitées à l'aide de méthodes d'analyse de contenu logico-sémantique (Mucchielli, 2006), plus spécifiquement à l'aide de méthodes associées à l'analyse documentaire et à l'analyse de contenu de réponses

ouvertes (Mucchielli, 2006; Bardin, 1998). Pour ce qui est des données associées à la communauté éducative ce sont des méthodes d'analyse sémantique (Mucchielli, 2006) qui ont été employées, plus spécifiquement l'analyse thématique, l'analyse conceptuelle et l'analyse des connotations (*ibid.*).

### **3.2.3.1. Analyse logico-sémantique**

Comme nous l'explique Mucchielli (2006), les méthodes d'analyse logico-sémantique s'en tiennent au contenu manifeste et fonctionnent souvent par catégorisation. C'est entre autres le cas pour les méthodes d'analyse documentaire ou celles d'analyse de contenu de réponses ouvertes (*ibid.*). L'analyse documentaire permet, selon Bardin (1998), de passer de documents primaires (bruts) à un document secondaire (représentation du ou des premiers). Les méthodes d'analyse logico-sémantique nous ont aidés à traiter principalement les données issues de la recension des écrits et celles issues des deux verbatim provenant des deux entretiens individuels semi-dirigés réalisés avec des personnes de Madaka reconnues pour leurs connaissances sur l'histoire de la région (*voir* tableau 3.1). En fait, le traitement de ces diverses données devait résulter en un portrait du contexte bio-socio-économique et historico-culturel de la communauté de Madaka. C'est donc dans cette optique que nous avons formé les premières catégories. Ces catégories se sont peaufinées au fur et à mesure de la lecture de nos données, de façon inductive. Pour chaque catégorie, un corpus de documents était formé et sa lecture nous permettait de repérer les extraits alimentant la catégorie en question. Certains textes alimentant plusieurs catégories ont été lus à maintes reprises. Cette analyse progressive s'est faite de façon cyclique avec des allées retour sur le terrain. Nous avons à maintes reprises consulté l'équipe de recherche pour valider les catégories formulées; deux experts, messieurs Fonkeng et Saïbou<sup>103</sup>, sont également venus valider notre portrait final du contexte et nos notes d'observation participante (principalement celles issues de l'itinéraire environnemental et de l'observation au marché de Madaka). Notre journal de bord a lui aussi été utile à ce niveau. Cette « rétroalimentation » en provenance du terrain ajoute à la validité de notre analyse. Le chapitre V présente, dans sa première section, les résultats de cette

<sup>103</sup> Ces deux historiens ont acceptés par écrit que leur nom soit mentionné dans ce travail, *voir* notes en bas de page 87 et 89.

analyse qui constitue en fait une « reconstruction synthétique » (Van der Maren, 2003, p. 405). Voici les catégories qui ont été utilisées.

- Caractéristiques biophysiques (la géomorphologie, la flore et la faune du Cameroun, de l'Extrême-Nord et de la région de Madaka)
- Caractéristiques économiques de la région de Madaka (agriculture, élevage et commerce)
- Caractéristiques sociales de la région de Madaka (les autorités, les regroupements de citoyens, le rythme de vie quotidien, les projets de développement, la situation de la femme, etc.)
- Caractéristiques historiques de la région de Madaka (histoires des migrations; clans et familles peuls; les différents empires peuls, l'empire du Kanem-Bornou, l'arrivée des Européens, la présence peule à Bogo et les différents chefs traditionnels de Bogo)
- Caractéristiques culturelles de la région de Madaka (le *pulaaku*; le processus de « foubéisation; les religions; l'histoire de l'Islam dans la région, les familles musulmanes de la région; l'éducation traditionnelle)
- Caractérisation scolaire de la région de Madaka. (l'école coranique; l'école franco-arabe; l'école des parents; l'école publique)

Pour cette section, le retour aux participants (rétroaction avec le terrain) ainsi que le nombre de documents exploités et leur diversité (sources, types d'écrits, etc.) sont garants de la validité de notre travail (triangulation des sources)

### **3.2.3.2. Analyses sémantiques**

Les analyses sémantiques et structurales nous ont principalement permis de cerner des éléments culturels des représentations des membres de la communauté éducative à l'étude. Les méthodes d'analyse thématique proposées par Mucchielli (2006) nous ont permis de traiter et d'associer par catégories les données provenant des cinq entretiens de groupe avec l'équipe de recherche. Les méthodes d'analyse conceptuelle nous ont permis de traiter les données issues des trois phases d'entretiens (34 entretiens

individuels semi-dirigés et un entretien de groupe) les regroupant par unités de sens. Les méthodes d'analyse des connotations sont venues nous aider à compléter ce travail.

### **Analyse thématique**

Le recours à ce type d'analyse est appuyé par notre préoccupation à l'égard de la langue. Afin de nous doter de bons outils de collecte de données, plus spécifiquement de bons guides d'entretien, nous devions comprendre à quoi référait globalement le thème éducation pour la communauté locale. Nous n'avons pas cherché à savoir ce que chacun individu pense de ce thème (représentations, conceptions), mais bien à savoir quel signifiant (Bardin, 1998) est utilisé par la population locale pour référer à ce thème clef de notre recherche. Nous nous sommes aussi attardés au mot éducation. Quels étaient les mots, les expressions qu'ils employaient pour en parler et est-ce que ces mots ont tous la même signification pour l'ensemble d'entre eux ? Cet exercice réalisé à partir des verbatim des cinq entretiens de groupe avec l'équipe de recherche nous a permis de bien planifier nos trois phases d'entretiens.

### **Analyse conceptuelle et l'analyse des connotations**

Le cadre conceptuel nous a permis de nous doter d'une grille d'analyse partielle. Nous avons voulu d'office savoir : --

- Qui sont les membres de la communauté éducative à l'étude (leurs caractéristiques générales),
- quelles relations entretiennent-ils entre eux (dynamique, type de participation au projet scolaire) et
- quelles représentations (valeurs, intérêts, croyances, normes, etc.) ont-ils à l'égard de l'éducation des enfants ?

C'est à partir de ces éléments et de l'analyse thématique préalable que nous avons élaboré nos guides d'entretien pour les trois phases d'entretien (voir tableau 3.1). Entre chaque phase, une exploitation globale (Van der Maren, 2003) des données a été réalisée. Cette analyse partielle des données nous a permis d'ajuster nos guides d'entretiens et notre démarche globale. Tout au long de la collecte, les catégories

définies par notre cadre conceptuel se sont peaufinées, des regroupements se sont dessinés. Ce processus d'induction a continué tout au long de l'analyse des données provenant de ces trois phases d'entretiens.

De façon concrète, une fois la collecte terminée, nous avons, pour chacun des 35 verbatim/traductions, d'abord extrait les données, c'est-à-dire : séparer l'information du bruit (une étape que Van der Maren (2003) appelle aussi le codage du matériel). Ensuite, les éléments sélectionnés ont été codés en fonction des catégories identifiées préalablement à la collecte ou induites. Un premier codage fut suivi d'un codage inverse (Van der Maren, 2003). Après avoir codé nos données, nous avons, comme nous le verrons dans le chapitre sur les résultats, formé des tableaux présentant les résultats. Ceci afin que la lecture des résultats soit facilitée et permette la comparaison, le jumelage, etc. Finalement, l'étape de transformations des données, appelée aussi l'étape de traitement des données (*ibid.*), nous a permis de mettre en relation les données examinées avec le cadre théorique, ce qui alimente la discussion.

L'analyse des connotations est une autre méthode d'analyse sémantique reconnue par Mucchielli (2006) à laquelle nous avons eu recours pour compléter le portrait de la communauté éducative, surtout en ce qui a trait aux représentations qu'elle entretient. Les données extraites des questions inspirées des méthodes associatives d'Abric (1994) se sont particulièrement prêtées à ces méthodes. En effet, ces questions visaient à recueillir les mots que les participants associaient spontanément à certains mots que nous leur proposions.

Finalement, l'ensemble des données issues des notes des différentes unités d'observation participante (celles qui ont eu lieu à l'école soit avec le conseil d'école, l'association des parents d'élèves et enseignants, lors de l'assemblée générale de cette association ou en classe), ont été exploitées globalement et ont à leur tour alimenté le travail.

### 3.3. La déontologie, les critères de rigueur et les limites de la recherche

Dans cette section, nous présentons les normes déontologiques que nous avons adoptées pour la réalisation de la collecte de données, les critères de rigueur scientifique et, finalement, nous exposons les principales limites de cette recherche.

#### 3.3.1. L'encadrement déontologique

Une demande d'approbation éthique pour cette proposition de recherche a été approuvée par le Sous-comité à l'admission et à l'évaluation (SCEA) de la maîtrise en éducation de l'UQAM. Cette procédure a été nécessaire compte tenu de la présence de stratégies de collecte impliquant les humains. Ce protocole d'éthique répond aux politiques et directives du Service de la recherche et de la création (SRC) qui, elles-mêmes, répondent à l'énoncé politique des trois conseils (CRSH<sup>104</sup>, CRSNG<sup>105</sup>, IRSC<sup>106</sup>) en ce qui concerne la recherche avec des êtres humains. Cet énoncé assure un minimum de risque<sup>107</sup> aux sujets participant à l'étude, un consentement libre et éclairé de ces participants<sup>108</sup>, la confidentialité des données<sup>109</sup>, et une répartition égalitaire des avantages de la recherche. Pour bien intégrer ces différents éléments et les précautions qu'il convient d'adopter à leur égard, nous avons parcouru le didacticiel d'introduction à l'Énoncé politique des trois Conseils<sup>110</sup> et reçu le certificat d'accomplissement.

#### 3.3.2. Les critères de rigueur scientifique de la recherche

Les critères de rigueur méthodologique de la recherche généralement reconnus se résument le plus souvent à : objectivité, validité (interne et externe) et fidélité (Lessard-Hébert et *al.*, 1996; Van der Maren, 2003). À ces critères, Lessard-Hébert et

<sup>104</sup> Centre de recherche en sciences humaines.

<sup>105</sup> Conseil de recherche en sciences naturelles et en génie du Canada.

<sup>106</sup> Instituts de recherche en santé du Canada.

<sup>107</sup> L'Énoncé politique des trois conseils (EPTC, 1998) définit le risque minimal de la façon suivante : « lorsque l'on a toutes les raisons de penser que les sujets pressentis estiment que la probabilité et l'importance des éventuels inconvénients associés à une recherche sont comparables à ceux auxquels ils s'exposent dans les aspects de leur vie quotidienne reliés à la recherche, la recherche se situe sous le seuil de risque minimal » (Chapitre I, section C.1).

<sup>108</sup> L'Énoncé politique des trois conseil (EPTC) veut que l'on informe le sujet « des étapes de la recherche, des avantages, de l'importance de [s]a contribution au plan social et à l'avancement des connaissances, des risques qu'il peut encourir et des moyens pris pour les diminuer, des raisons pour lesquelles il a été choisi ainsi que l'utilisation supplémentaire qui sera faite des renseignements qu'il aura fournis » (article 3.6)

<sup>109</sup> « Lorsque les informations recueillies [auprès d'un sujet humain] ont trait, par exemple, [...] à ses rapports avec les gens ou les institutions et que la source de ces renseignements n'est pas publiquement accessible, des dispositions doivent être prises afin de préserver la confidentialité de ses propos. » (article 3.8).

<sup>110</sup> Accessible en ligne à <http://www.pre.ethics.gc.ca/francais/tutorial/>

*al.* (1996) et Savoie-Zajc (2004) ajoutent, pour la recherche qualitative, des critères que les premiers appellent des critères d'ordre social et que Savoie-Zajc (2004) appelle critères relationnels. C'est en exposant ces deux groupes de critères que nous ferons ressortir les limites de notre proposition.

Pour Van der Maren (2003), l'objectivité est étroitement liée à la fidélité et à la crédibilité de la description et de l'interprétation des données. Elle est associée à la minutie, à la rigueur et à la qualité de la recherche. Elle permet d'assurer l'exactitude, la justesse, la précision de la description et de l'interprétation des données. Dans le cadre de notre recherche, la diversité des sources d'information et la triangulation des stratégies de collecte de données ont grandement contribué à l'objectivation des données. Le journal de bord en a lui aussi été garant.

La validité réfère à la qualité du rapport entre les concepts utilisés pour aborder un phénomène et les analyses et interprétation des résultats d'une recherche. La validité externe (appelé transférabilité par Savoie-Zjac, 2004) réfère, elle, à la transférabilité de la recherche. Les observations et réflexions issues de cette étude pourront être mises à contribution pour mieux analyser et comprendre la communauté éducative dans d'autres contextes, en Afrique sahélienne particulièrement. Cette recherche exploratoire soulève plusieurs questions et peut motiver différentes lectures de situations semblables et faire émerger de nouvelles questions de recherche ou d'autres hypothèses. La validité interne (appelée crédibilité par Savoie-Zjac, 2004) réfère à la qualité de la démarche et des résultats obtenus en fonction des objectifs et questions de recherche, c'est-à-dire « si les données correspondent étroitement à ce qu'elles prétendent représenter » (Gauthier, 1987, p. 12 dans Lessard-Hébert, 1996, p. 45). C'est ce critère qui nous pose le plus d'embûches<sup>111</sup>, nous y reviendrons sous peu. Pour assurer la qualité de la validité interne d'une recherche, un engagement prolongé sur le terrain du chercheur est souhaitable (Savoie-Zajc, 2004). Lessard-Hébert et *al.* (1995) quant à eux évoquent l'importance de la « durée » et de la « proximité » de l'observateur avec son terrain, et ce particulièrement, lorsque l'approche de recherche

---

<sup>111</sup> Mais les propos de Kirk et Miller (1986, p. 21) dans Lessard-Hébert et *al.* (1996) nous rassurent. Selon eux, « la validité parfaite n'est même pas théoriquement atteignable » (trad. libre, « *perfect validity is not even theoretically attainable* »). C'est pourquoi l'essentiel de leurs travaux porte sur la fidélité.

adoptée est interprétative (p. 50). Pour notre étude, le cas choisi est effectivement loin de notre culture de référence, tout comme géographiquement, et notre présence sur le terrain a été limitée. Cependant, différentes stratégies nous ont aidés à pallier cette limite inhérente à notre recherche. En voici trois. 1- *Le recours à une équipe de recherche locale*. Les membres de cette équipe, tous issus de la communauté de Bogo, ont étroitement accompagné le processus de collecte de données, en particulier par la réalisation des entrevues dans la langue locale. Par ailleurs, avant la phase de collecte de données, ils ont participé à un exercice de clarification des thèmes et termes clefs employés dans le cadre de la recherche (ex. : éducation, école). Ils ont également participé aux analyses globales réalisées entre chacune des phases d'entretiens. 2- *La qualité et la durée de présence sur le terrain*. La durée de notre présence sur le terrain a été considérable étant donné à la fois la nature du terrain, le cadre scolaire (programme de maîtrise) dans lequel s'inscrit la recherche et les moyens disponibles. L'auteure de la recherche a résidé dix mois à Bogo dans la concession familiale du défunt *Kaigama* (premier conseiller à la chefferie traditionnelle), auprès de sa femme veuve, de ses enfants et petits-enfants. De plus, elle a mis des efforts particuliers pour s'imprégner de la culture locale : apprentissage de la langue<sup>112</sup>, activités quotidiennes avec sa famille d'accueil, découverte de la littérature et de la musique locale, etc. 3- *Le retour aux participants pour la validation des résultats*. Comme expliqué, les analyses se sont faites selon un processus itératif. Par exemple, chacune des phases d'entretiens a permis d'orienter, d'enrichir, de compléter et de valider les autres et le recours à l'équipe de recherche et aux experts est également venu valider les données recueillies.

La fidélité (appelée fiabilité par Savoie-Zajc, 2004 et vraisemblance par Van der Maren, 2003) concerne la qualité des stratégies et outils de collecte de données. Les instruments sont-ils fiables, assurent-ils que les données recueillies soient celles que l'on recherche ? Pour prouver la fidélité de nos outils, nous avons cherché à assurer la « fidélité synchronique » (selon l'expression de Kirk et Miller, 1986, p. 42 dans Lessard-Hébert et *al.*, 1996, p. 53). La fidélité synchronique « implique [...] des

<sup>112</sup> Notons que malgré les quelques cours de foulfouldé suivis par l'étudiante responsable de la recherche (offerts par VSO), les nombreuses lectures, particulièrement le dictionnaire français-foulfouldé (Noye et Parietti, 1999), le cahier didactique de foulfouldé de Noye (1974) et quelques lectures diverses en foulfouldé; ce n'est qu'une compréhension globale de la langue qui été acquise par l'étudiante.

observations consistantes par rapport aux aspects théoriques particuliers qui intéressent le chercheur » (Lessard-Hébert et *al.*, 1996, p. 53). Pour s'assurer de cette fidélité, Savoie-Zajc (2004) propose la tenue d'un journal de bord et le recours à la triangulation du chercheur, ce que nous avons intégré dans notre démarche. C'est à dire ici l'utilisation des outils de collecte de données par plus d'une personne, ce que nous avons fait avec l'équipe de recherche.

Les critères d'ordre social ou relationnel sont quant à eux reconnus pour l'importance qu'ils accordent à la relation entre le chercheur et les participants. Ces critères selon Savoie-Zajc (2004) sont apparus sous l'influence de Lincoln (1995) et Manning (1997) pour témoigner de la « position socioconstructiviste » du chercheur qualitatif qui « insiste sur le rôle actif du participant à la recherche comme co constructeur de sens » (Savoie-Zajc, 2004, p. 144). Nous retenons principalement quatre critères relationnels. Le premier est le critère d'authenticité ontologique. Celui-ci assure au participant que « l'étude permet d'améliorer et d'élargir leurs perceptions à propos de la question à l'étude » (Savoie-Zajc, 2004, p. 145). À ce sujet, notre recherche permet principalement au participant d'approfondir sa perception par rapport à l'éducation des enfants et par rapport à l'école. En deuxième lieu, le critère d'authenticité éducative, lui, permet aux participants de comparer leur point de vue à ceux des autres. Il réfère à la pertinence et à l'intérêt de cette recherche pour les acteurs du contexte. La cohérence de cette étude avec la démarche et les intérêts de l'auteure, en fonction de ses propres préoccupations éducatives, entre autres en tant que conseillère en développement scolaire, a également été établie. Cette recherche vise à offrir au chercheur et à l'intervenant une image plus riche de la réalité éducative de Madaka. Les derniers critères, ceux d'authenticité catalytique et tactique, assurent aux participants que par la « pertinence » (Savoie-Zajc, 2004, p. 145) des « apprentissages » faits à travers la démarche de recherche, ils soient suffisamment mobilisés et outillés pour passer à l'action. À ce sujet, il faut se souvenir que notre recherche est exploratoire. Elle permet de contribuer à la construction des fondements axiologiques, pratiques et explicatifs de la communauté éducative dans le contexte sahélien. Finalement, nous assurons que les résultats de cette recherche seront accessibles aux acteurs sociaux concernés et aux participants ayant collaboré à cette étude afin de

contribuer à nourrir des initiatives appropriées d'action éducative. Pour ce faire, la diffusion des résultats est prévue : un résumé des résultats sera composé et communiqué aux participants. Dans le cadre d'un futur projet de recherche déjà envisagé, l'auteure de cette recherche se rendra elle-même à Madaka pour présenter les résultats.

## CHAPITRE IV

### LES RÉSULTATS DE L'ÉTUDE DE CAS ET LA DISCUSSION

Ce chapitre est consacré aux résultats de la recherche et à la discussion de ces résultats. En premier lieu, un portrait global (sections 4.1. et 4.2) est établi du contexte de la région de Madaka, région dans laquelle se situe la communauté éducative à l'étude. Ce portrait a été obtenu grâce aux données issues de la recension des écrits et de deux entretiens individuels et de deux observations. Un travail d'aller-retour avec le terrain par le biais de discussions avec l'équipe de recherche et de validation auprès de deux experts a permis de valider ce portrait. La deuxième section de ce chapitre (section 4.3) présente un second portrait, celui de la communauté éducative de l'École de Madaka. On y retrouve les principaux acteurs de l'éducation des enfants de Madaka, leurs caractéristiques, les relations que ces derniers entretiennent entre eux et avec l'école et leurs représentations de l'éducation des enfants. Ce sont principalement les données issues des trois phases d'entretien avec les membres de la communauté éducative de l'École de Madaka qui sont à l'origine de ce deuxième portrait. Finalement, la discussion des résultats, qui constitue la dernière section de ce chapitre (section 4.4), nous permet d'identifier quelques pistes d'optimisation de la communauté éducative à l'étude.

#### **4.1. Un portrait du contexte global de la région de Madaka**

Dans cette première section, nous décrivons d'abord les principales caractéristiques géographiques, physiques et socio-économiques de la région de Madaka, situés dans le contexte plus global de l'Extrême-Nord du Cameroun. Ensuite, nous déterminons les principales caractéristiques historiques et culturelles et, finalement, nous terminerons en caractérisant l'organisation sociale de la région de Madaka.

##### **4.1.1. Les principales caractéristiques géographiques, physiques et socio-économiques de la région de l'Extrême-Nord du Cameroun et plus spécifiquement de Madaka**

Le Cameroun est un pays d'Afrique centrale. En forme de triangle isocèle, ce pays se limite, au sud, avec luxuriant Golf de Guinée au niveau de la baie du Biafra, alors que ses deux côtés se rejoignent au nord dans le Lac Tchad. Ses pays limitrophes sont : au sud, la Guinée équatoriale, le Gabon et la République du Congo; au sud-est, la République Centrafricaine et au nord, région qui nous intéresse plus particulièrement, le Tchad et le Nigéria. Au point le plus au nord du pays, le Cameroun, le Tchad et le Nigéria partagent une frontière au cœur du lac Tchad (*voir* Appendice A).

Le Cameroun est un état fédéré (République du Cameroun, 1996) qui compte dix régions, plus de 50 départements et plus de 250 collectivités territoriales décentralisées (République du Cameroun, 2010a). Le président de la République en 2010 est Paul Biya. Il est au pouvoir depuis 1982. Ahmadou Ahidjo est son prédécesseur. Il a été président depuis l'indépendance du pays (1961) jusqu'à l'arrivée de Paul Biya au pouvoir. La province de l'Extrême-Nord a été fondée en 1983 (Iyébi-Mandjek et Seignobos, 2000), en même temps que celle du Nord et de l'Adamaoua qui, sous Ahidjo, formaient une seule province parmi les sept, à l'époque appelée « le bloc nordiste » (*ibid.*). Des gouverneurs, nommés par l'État, dirigent les provinces; les préfets, les départements et les sous-préfets, les arrondissements ou Collectivités territoriales décentralisées (CTD). La province de l'Extrême-Nord abrite la CTD de Maroua, capitale de la province, et la CTD de Bogo dans laquelle on retrouve le village de Madaka. La CTD de Bogo a été créée en 1959 (avant cette date elle était rattachée à l'arrondissement de Maroua). Cette même année, les mairies ont été structurées afin

de « permettre au peuple, par l'intermédiaire des élus de participer à la gestion des affaires du pays » (Iyébi-Mandjek et Seignobos, 2000, p. 10)<sup>113</sup>. Chaque CTD a une mairie. De cette façon, les CTD, en plus d'être dirigées par un sous-préfet, le sont également par un maire. Il y a donc deux pouvoirs en parallèle pour une même région. Les mairies sont composées d'élus choisis par les habitants de l'arrondissement. Le sous-préfet, lui, est nommé par l'État. En 2004, la *Loi sur l'orientation de la décentralisation* (2004/017) fait des mairies les premières responsables des CTD. Ceci vise un pouvoir municipal plus efficient<sup>114</sup> (République du Cameroun, 2010a).

On a l'habitude de parler du Cameroun comme de la petite Afrique. Plus de 240 ethnies (République du Cameroun, 2010a), dont une quarantaine dans l'Extrême-Nord, (Seignobos et Iyébi-Mandjek, 2000), et tout autant de langues (280, selon Tchindjang et *al.*, 2007) se partagent un territoire de 475 440 km<sup>2</sup><sup>115</sup> composé d'un littoral parsemé de plantations industrielles (de thé, bananes, cacao café), d'une forêt équatoriale humide avec sa faune « exotique » et de zones de savanes où prédominent l'élevage et l'agriculture de mil, de coton et d'arachides. Pour traverser le pays du sud au nord, il est nécessaire de franchir le haut plateau tropical de l'Adamawa, puis de le quitter pour les savanes du nord. Le plateau de l'Adamawa, de plus de 1000 mètres d'altitude, constitue une barrière naturelle qui a depuis toujours freiné les migrations en provenance du sud. Il a également freiné la progression des colons, ce qui explique leur arrivée tardive dans les régions du nord, et rend encore aujourd'hui le voyage très périlleux (UNICEF, 1998). Aujourd'hui, après une période d'absence, le service aérien renaît avec la ligne aérienne, Camair, qui offre des vols pour atteindre les différentes capitales de la région septentrionale. Il demeure néanmoins difficile d'accès pour plusieurs raisons : prix, horaire soumis à plusieurs aléas, états des infrastructures, etc. D'ordinaire, pour entreprendre le voyage depuis Yaoundé jusqu'à Maroua<sup>116</sup>, quatorze heures en train sont nécessaires jusqu'à Ngaoundéré, chef-lieu de la province de l'Adamaoua. Puis, de là, un second parcours d'environ dix heures en

<sup>113</sup> Discours d'Ahidjo au deuxième congrès de l'Union nationale du Cameroun (UNC), Ngaoundéré, 1959 (Iyébi-Mandjek et Seignobos, 2000, p.10).

<sup>114</sup> Il demeure que les communes portent les étendards des partis qui se disputent le pouvoir national.

<sup>115</sup> Pour illustrer ces chiffres, le Québec est 3,5 fois plus grand que le Cameroun.

<sup>116</sup> Maroua est le « chef-lieu » de l'Extrême-Nord (expression datant de l'époque coloniale, toujours d'actualité au Cameroun, comme en France, Fonkeng, 2004, p. 53).

autobus nous mène à Maroua. De Maroua à Bogo, il faut prévoir encore une heure, et souvent plus, car les pannes d'autobus sont plus que quotidiennes. Faire le voyage en automobile depuis Yaoundé s'avère une aventure périlleuse entre autres à cause de l'état des routes et de l'instabilité politique aux frontières.

La province de l'Extrême-Nord est divisée en deux régions géomorphologiques : les monts Madara à l'ouest et les plaines inondables des Yayrès et de la plaine du Diamaré (voir Appendice E). La province est majoritairement composée de plaines sahélo-soudanaises et sahéliennes, semi-désertiques (CEDEAO-CSAO et OCDE, 2006, voir Appendice F).

Sahel<sup>117</sup> vient de l'arabe *sahil* qui signifie rivage, le rivage du désert (L'Hôte, 2000, p. 1). « Il s'agit d'une zone de transition entre les régions désertiques au nord et celles où règne un climat soudanien de plus en plus humide vers le sud » (*ibid.*). Le climat de la région se caractérise par deux saisons : une saison des pluies de mai à septembre, dont le moment culminant est le mois d'août, et une saison sèche qui s'étend principalement d'octobre à avril. Les précipitations annuelles n'atteignent pas plus de 650 à 700 mm/an (L'Hôte, 2000). La saison sèche est rigoureuse et plus encore vers le nord qu'à l'est de la province. La température annuelle moyenne dans le corridor Bogo-Maga (voir Appendice B) est de 27,6 °C (L'Hôte, 2000 et Barbery et Gavaud, 1980). Le nombre d'heures d'« insolation » double pratiquement de Yaoundé à Maroua (L'Hôte, 2000). La région a connu de fortes sécheresses dans les années soixante-dix et quatre-vingt qui ont eu un impact considérable sur les récoltes (L'Hôte, 2000). Un retour à la normale a été observé au cours des années quatre-vingt-dix (L'Hôte, 2000), mais, aujourd'hui, plusieurs organisations de coopération internationale s'inquiètent des ravages des nouvelles périodes de sécheresse (Comité de la Croix-Rouge internationale, 2010; Oxfam international, 2010; Save the Children, 2010) observées. La région est loin de l'autosuffisance alimentaire (voir la campagne d'Oxfam International sur la crise alimentaire au Sahel). Selon Afrique Renouveau, une revue

---

<sup>117</sup> L'auteur Franco Catanzariti, avec son œuvre *Sahel* (2003) (poésie et théâtre), tente de pénétrer l'imaginaire d'une mère et d'un enfant peuls nomades du Sahel affligés par la sécheresse et la famine. Son œuvre a été adaptée à la scène et au grand écran.

en ligne des Nations Unies, en 2010, les mois de sécheresses auraient causé une baisse de la production céréalière de 19 % au nord du Cameroun (Essoungou, 2010).

Cette situation est particulièrement inquiétante lorsque l'on sait que l'activité économique qui rythme en bonne partie la vie des trois millions d'individus de cette province est l'agriculture (Seignobos, 2000a). Plus du trois quarts de la population active pratique des activités agricoles (Seignobos, 2000d). De plus, même si cette région paraît oubliée sur plusieurs plans, c'est la région la plus peuplée du pays. La densité de population au kilomètre carré double dans l'Extrême-Nord comparativement à la moyenne nationale (UNICEF, 1998). Malgré les pratiques agricoles, les « problèmes alimentaires (pénuries alimentaires et risques de famine) constituent une menace permanente dans la région à cause des conditions climatiques et géographiques difficiles, des oiseaux granivores et des criquets qui détruisent les cultures. » (UNICEF, 1998, p. 4). Quelques grandes famines au siècle dernier ont marqué l'Extrême-Nord du Cameroun (Seignobos, 2000b) et, comme nous l'avons compris à travers nos observations et nos entretiens, les habitants de Madaka s'en souviennent toujours<sup>118</sup>.

En plus de l'insécurité alimentaire, on constate que, dans cette région du monde, les infrastructures sanitaires, comme nous l'avons informellement observé et comme nous le confirment de Backer et *al.* (2000) sont insuffisantes, désuètes et mal entretenues. Selon ces auteurs et d'après les normes de l'Organisation mondiale de la santé (OMS), il y a un manque important de professionnels de la santé (médecins et infirmiers) dans la province. Toutefois, les habitants de l'arrondissement de Bogu reconnaissent que le centre de santé à Madaka est le meilleur de l'arrondissement. « On y trouve toujours médecins et médicaments », disent les membres de la communauté. L'hôpital central de Bogu, quant à lui, est plutôt délaissé. La population malade, même si elle réside à quelques mètres de l'hôpital, ne s'y rend pas. « On n'y apprécie pas le service », nous apprennent-ils. En 2009, la mairie de Bogu a embauché et pris en charge le salaire d'une infirmière retraitée, originaire de Bogu qui est bien connue par la population

---

<sup>118</sup> L'imaginaire de la famine au Sahel chez les Peuls nomades a été travaillé par l'auteur Franco Catanzariti (2003) qui a adapté son œuvre au théâtre et au grand écran.

locale afin d'ajuster les services de santé offerts à l'hôpital à la culture locale. Les maladies les plus courantes sont le paludisme, les maladies transmises sexuellement (syphilis et gonorrhée), les conjonctivites (à cause de l'air sablonneux et lors des changements de saisons) et les maladies intestinales (même si beaucoup moins fréquentes qu'au sud du pays) (Backer et *al.*, 2000). Par ailleurs, les campagnes de vaccination qui ont cours depuis quelques années contre la rougeole, la coqueluche, le tétanos et la poliomyélite ont permis de limiter ces maladies (*ibid.*). En effet, les cas répertoriés sont de plus en plus rares. Ces campagnes ont cependant dû faire face à de nombreuses résistances associées à certaines « croyances locales » (*ibid.*, p. 7). On observe également dans la province des épidémies périodiques de fièvre jaune, de méningite cérébro-spinale et de choléra (*ibid.*). En 2010, une épidémie de choléra a inquiété les populations.

L'arrondissement de Bogo ou CTD de Bogo se situe à l'ouest du cordon de dunes (Morin, 2000) qui sépare la province en deux, entre les monts Mandara au sud-ouest et les plaines du nord-est. Bogo se trouve plus exactement à la croisée de trois écosystèmes : les monts Mandara, les plaines du Diamaré et celles du grand Yayrés (voir Appendice E). La sinueuse rivière Tsanaga traverse plusieurs fois la localité. Notons que cette rivière forme la limite méridionale de Madaka (voir Appendice C). Comme nous l'avons constaté et comme cela a été rapporté par Olivry et Naah (2000), cette rivière est à sec (aucun débit observable) en moyenne sept mois par an. Ce constat s'observe pour la majorité des cours d'eau du département du Diamaré. Le *mayo* Tsananga (rivière en foulfouldé<sup>119</sup>) a sa source dans les monts Mandara, plus précisément dans la CTD de Mokolo. Maroua, la capitale de la province, se situe au tiers de la course du Tsananga et Bogo, en aval, un peu avant sa dégradation dans les plaines inondables du Diamaré et du grand Yayrés (Olivry et Naah, 2000). Dans cette rivière, la population de Bogo vient abreuver et laver les animaux de ses élevages, y laver ses effets personnels et, à la saison sèche, s'y procurer du sable. Ses activités, le débit faible de la rivière et son eau quasi stagnante affectent la qualité de l'eau. Des puits à ciels ouverts et d'autres types de forage sont répartis à travers Bogo.

<sup>119</sup> Le foulfouldé est la langue véhiculaire majoritaire de l'Extrême-Nord du Cameroun.

Malheureusement, plusieurs offrent une eau de mauvaise qualité. Le Programme national de développement participatif (PNDP) indique que sur les 4 points d'eau aménagés par le canton de Madaka, deux n'offrent pas une qualité d'eau qualifiée de potable par ce programme.

À Bogo, on retrouve une grande variété de flores indigènes et quelques espèces importées. Lors de notre travail de terrain, durant l'itinéraire environnemental organisé à travers Madaka, quelques espèces ont été identifiées, dont les arbres suivants : le nimier, le tchaski et deux autres espèces appelées « gibier » et « arbre du diable ». Ce sont là quatre espèces d'arbres dont nous avons beaucoup entendu parler au sein de la communauté. La coupe du nimier a été interdite par les gardes forestiers, mais certains habitants l'exploitent tout de même. Ses vertus sont diverses. Étant un bois dur et solide, il sert dans la construction de maisons. On peut également en manger les fruits et en faire de l'huile. Le tchaski est reconnu comme étant « l'arbre du champ ». Grand et souvent imposant, à la saison sèche, il garde son feuillage longtemps, protégeant les cultures avec son ombre. Lorsque ses feuilles tombent, elles fertilisent la terre. Le gibier, quant à lui, est connu pour ses fruits, de véritables friandises bien connues des enfants de la région. Finalement, l'arbre du diable est un arbre immense dont on extrait la gomme arabique qui est mélangée avec de la suie pour produire l'encre qui est utilisée à l'école coranique. À Madaka, le plus imposant « arbre du diable » trône entre la chefferie et la mosquée. D'autres espèces dominant également la plaine de Madaka, dont le bien connu Baobab. Plusieurs servent à la médecine traditionnelle de la région (cataplasme, infusion, fruits) ou servent à l'alimentation quotidienne des habitants de la région. La majorité des sauces pour accompagner la « boule de mil » sont préparées avec les feuilles de ces arbres.

La terre de la région du cordon dunaire où se situe Bogo est sablonneuse, sensible à l'érosion et globalement pauvre. Malgré cela, elle est utilisée « soit à la culture du petit mil et à l'arachide, soit aux pâturages » (Seignobos et Moukouri Kuoh, 2000, p.3). Depuis Bogo, plus on se dirige vers l'ouest, vers Maroua, plus les cultures se font denses, passant du cordon dunaire à la plaine inondable du Diamaré. La principale culture dans la région est la culture de mil (sorgho). On retrouve plus de

1500 espèces de sorgho dans la région, selon Seignobos (2000d). Les Peuls<sup>120</sup> de la région sont reconnus pour leur « petit mil » (une variété de sorgho à farine blanche, couramment appelée *karal*) et se préoccupent peu de « mil » à farine rouge (couramment appelé « mil rouge »), bien qu'ils en cultivent différentes espèces, mais en moindre quantité (Seignobos et Moukouri Kuoh, 2000; Gonne, 2008; Cercle d'études et de réflexion sur la culture peule, CERCPC, 1998). Les habitants de Madaka cultivent également le coton qu'ils vendent à la Société pour le développement du coton (SODECOTON), l'organisation qui régule cette culture. Le travail de la SODECOTON et de ses cercles de fermiers marque le rythme de vie de Madaka, comme de plusieurs autres villages aux alentours. Il y a présentement trois cercles de fermiers à Madaka. À Madaka, on cultive également le niébé. Le niébé est un haricot largement utilisé dans l'alimentation quotidienne, tout comme l'est le sorgho. À plus petite échelle, à Madaka, on cultive également le foléré (oseille de Guinée), le gombo et les oignons (PNDP, 2009). La culture du foléré est assez récente. Ce type d'oseille se vend à prix fort dans la ville de Douala (métropole du pays), car sa fleur sert entre autres à la fabrication d'un jus très en demande. Les vertus tonifiantes et désaltérantes de ce jus sont aujourd'hui vantées dans le monde entier (Cisse et *al.*, 2009.). À Madaka, on trouve également un verger d'arbres fruitiers. Il s'agit d'un petit verger privé de manguiers.

Une autre activité importante à Madaka, probablement la plus importante, est l'élevage de bovins. « L'activité économique principale et la plus ancienne des Peuls a été l'élevage bovin. Le Peul vit de l'économie de la vache. » (CERCPC, 1998, p. 18). Les Peuls seraient le premier groupe de la région à avoir pratiqué la transhumance<sup>121</sup> (Bouicase, 1984; Bocquénet et Ndoudi, 1986; Seignobos, 2000f). L'élevage de zébus par les Peuls est pratiqué depuis plus de 1000 ans et il s'est étendu à la majorité des habitants de la région (parfois non Peuls) (Bouicase, 1984). « Le bétail sur pied est un patrimoine familial, transmissible de génération en génération, et utilisé, avec

<sup>120</sup> Les Peuls forment le groupe d'identité ethnique majoritaire à Bogo et à Madaka. Nous en reparlerons plus en détails dans la section réservée aux caractéristiques historiques et culturels de Madaka. Les Peuls sont également appelés Fulbés, ce qui veut dire en réalité « ceux qui parlent foulfouldé », soit la langue des Peuls.

<sup>121</sup> Transhumance. n.f. Déplacement saisonnier d'un troupeau en vue de rejoindre une zone où il pourra se nourrir, ou déplacement du même troupeau vers le lieu d'où il était parti.

parcimonie, comme moyen d'échange. » (*ibid.*, p. 19). Chaque famille possède un important nombre de têtes de bétail, mais maintient des habitudes de vie modestes. Le Peul vend rarement des animaux de son troupeau bien que chaque animal puisse se vendre très cher<sup>122</sup> (CERCP, 1998 ; Bouicase, 1984). On produit du lait pour la consommation personnelle, un peu pour la vente, mais il est très rarement transformé. Le lait est aussi offert à l'invité de passage. En plus d'offrir leur lait et leur viande, ces animaux, attelés, sont utilisés un peu partout dans la province comme mode de transport et pour les travaux champêtres (Seignobos, 2000e). Le marché de Bogo a longtemps été le plus important marché de zébus de la région (Bouicase, 1984; Seignobos, 2000e). Il est encore aujourd'hui le plus important de l'Extrême-Nord, mais une bonne partie des transactions qui s'y faisaient se font désormais au Nigéria (Seignobos, 2000e). Les habitants de la région élèvent aussi des caprins, des ovins, des volailles et même des porcs, mais très peu. On emploie également l'âne et le cheval pour divers travaux, mais c'est le zébu qui est l'animal qui occupe une place centrale dans l'économie de la région, surtout chez les Peuls (PNDP, 2009; Seignobos, 2000e; Seignobos, 2000f). Tout ce bétail passe la majeure partie de l'année dans le Yayrès voisin<sup>123</sup>.

Le marché de Madaka a lieu tous les mardis. Bien que plus modeste que celui de Bogo, il constitue une activité importante qui engage les habitants. Le mardi, on constate un haut taux d'absentéisme à l'école, autant des élèves que des enseignants. L'école est à quelques pas du marché, leurs terrains sont adjacents (*voir* Appendice G)<sup>124</sup>. Au marché de Madaka, on vend des petits animaux (chèvres et poulets), des œufs, du lait, des poissons séchés, différents types de sorgho, du foléré, différentes variétés de niébé et plusieurs espèces de feuillage (gombo, ndolé, etc.). Notons que l'alimentation de base de la région est ce qu'on appelle « la boule de mil », c'est-à-dire du mil pilé, chauffé avec de l'eau, sur lequel on ajoute une sauce à base de feuilles qui contient parfois de la viande (particulièrement pour les grandes occasions ou pour les

<sup>122</sup> Chaque tête de bétail se vend au moins 200 000 CFA.

<sup>123</sup> Des informations sur le mode de vie des bergers Peuls apparaissent dans Seignobos (2000f) et aussi dans Bocquéné et Ndoudi, 1986.

<sup>124</sup> Cette représentation du milieu de vie de Madaka a été développée suite à l'itinéraire environnemental, lui-même inspiré de la proposition de Sauv   et al. (2005).

plus fortunés). Au marché de Madaka, on peut aussi acheter du gombo, de l'arachide, du riz<sup>125</sup>, des pâtes (produit importé), des oignons, des tomates, de l'ail et plusieurs autres épices. Selon la saison, on retrouve sur les étals, disposés par terre, quelques fruits : anacardes, goyaves, mangues, papayes.

La vente de bœufs, de moutons, de viande et de bananes se fait au grand marché de Bogo, le jeudi. Le marché de Bogo dispose d'une plus grande variété alimentaire, bien qu'elle soit encore très limitée (par rapport au marché de Maroua par exemple, et encore plus encore, par rapport aux marchés situés plus au sud dans le pays). Le marché de Bogo offre également une plus grande variété des biens non alimentaires qu'au marché de Madaka : des articles de cuisines, des tissus (plus de choix que durant les autres jours de la semaine), des étals de friperie (vêtements prêts-à-porter), de la quincaillerie, etc. L'approvisionnement à Bogo-centre (secteur de Bogo où se trouve le marché) est également possible par l'entremise des petites boutiques ouvertes tous les jours. On peut s'y procurer du riz, des pâtes, des sauces tomate, du lait en poudre, quelques friandises (bonbons, biscuits), du tabac, des boissons gazeuses, de l'eau et d'autres articles tels le savon, des cahiers vierges, des crayons, des ardoises, des craies, des sandales et des piles par exemple. À Madaka, une seule boutique de ce type existe. Elle est située à l'extrême ouest du village, loin des quartiers desservis par l'école. Quelques petits commerçants ont tout de même leur étal au bord de la route Maroua-Bogo (qui traverse Madaka). Ils vendent le plus souvent de l'essence pour les véhicules et quelques friandises. Ils sont peu nombreux. Finalement, le centre de santé de Madaka constitue un autre lieu de transaction important, situé lui aussi sur un terrain adjacent à celui de l'école (*voir* Appendice G). On y vend des médicaments et des produits de pharmacie.

Selon, le *Rapport sur la pauvreté rurale au Cameroun* (République du Cameroun, 2006c), plus de 60 % de la population de Bogo vit sous le seuil de pauvreté, établi à 637 CFA par jour (19 000 CFA/mois). À titre d'exemple, le revenu d'un enseignant d'État est de plus de 100 000 CFA par mois, mais celui d'un enseignant engagé par la

---

<sup>125</sup> La Semry, Société d'expansion et de modernisation de la riziculture de Yagoua, est installée à quelques 50km de Bogo à l'est, près du lac de Maga.

communauté locale est d'environ 15 000 CFA par mois. Un chauffeur de moto taxi (moyen de transport le plus commun dans la région) peut gagner entre 15 000 et 30 000 CFA par mois, ce qui constitue le revenu moyen d'un agriculteur.

#### **4.1.2. Les principales caractéristiques historiques et culturelles de la région de Madaka**

On ne peut pas décrire la région de Madaka en passant sous silence la présence peule. Les Peuls forment le groupe d'identité ethnique majoritaire de la région de Madaka. C'est également le groupe dominant politiquement. La première partie de cette section est consacrée à l'histoire peule de la région. Nous y abordons également les mouvements migratoires d'autres groupes ethniques présents dans la région. La seconde partie expose le concept de *pulaaku*, un concept central de la culture peule. La troisième partie nous replonge dans l'histoire : elle présente les différents chefs traditionnels peuls qu'a connus Bogo au fil des ans et nous décrit l'importance du pouvoir aujourd'hui à Bogo. Finalement, dans une quatrième partie, nous nous intéressons aux caractéristiques religieuses de la région.

##### **4.1.2.1. Brève histoire des peuples peuls et des autres peuples de la région de Madaka**

Comme nous l'avons dit, Madaka est un village de la CTD de Bogo qui se situe à quelques 35 km au nord-est de la CTD de Maroua, non loin de la frontière tchadienne (40 km environ) et de la frontière nigériane au nord (environ 100 km) (*voir* Appendice A). Bogo a d'abord été un royaume, ensuite un arrondissement et aujourd'hui, une CTD ou un mélange des trois. Bogo est depuis environ 200 ans connue comme une des importantes forteresses peules du pays (Seignobos, 2000h ; Bouicase, 1984, p. 43). Le Septentrion camerounais (soit les provinces de l'Adamaoua, le Nord et l'Extrême-Nord) est en majorité caractérisé comme étant de culture foubé (c'est-à-dire peule). C'est ce que nous démontrent Tchindjang et *al.* (2007) en nous présentant la carte de Dugast (1949), issue de son bien connu travail *Inventaire ethnique du Cameroun* (*voir* Appendice H). Cette carte en plus de nous dévoiler une large aire culturelle foubé, majoritaire sur le territoire septentrional du Cameroun, nous dévoile également, des poches de culture soudanaises. Ces dernières prennent de l'ampleur à mesure que l'on

se dirige vers la pointe nord du pays. Bogo se trouve à la limite de l'ère culturelle soudanaise, c'est en fait le dernier « bastion » peul de l'est. De l'autre côté du cordon dunaire, on entre effectivement dans une aire d'identité culturelle musgums. Les Musgums, comme nous le verrons plus tard, formaient la majorité et dirigeaient le territoire de Bogo, avant l'arrivée des Peuls.

Les Camerounais qui se reconnaissent comme Peuls, représentent près de 10 % de la population du pays (*ibid.*), mais ils sont beaucoup plus nombreux au nord. À Bogo, ils forment la vaste majorité de la population. Sur les 1 855 678 personnes recensées dans l'Extrême-Nord dans les travaux de Seignobos (2000i), on estime la population d'origine peule à 265 331 personnes. Cette proportion peut sembler faible en comparaison avec l'importance de ce peuple au sein de la société, mais la présence, voire la notoriété, des Peuls dans cette région du monde est réelle et incontournable. Burham (1991) dans son article, *L'ethnie la religion et l'État : Le rôle des Peuls dans la vie politique et sociale du nord Cameroun*, défend l'idée qu'il est essentiel de tenir compte des Peuls pour comprendre cette région du monde. L'histoire nous éclaire à ce sujet. Dans la région qui nous intéresse plus spécifiquement, celle du Diamaré, les Peuls sont largement majoritaires, autant à Maroua, chef-lieu de la province, qu'à Bogo (Seignobos, 2000i) (*voir* Appendice I).

Les groupes d'origine peule (appelés Peuls ou Fulbés) ont longtemps été nomades. Le mot foulfouldé, *Fulbe*, est la traduction de Peul au singulier et signifierait « errant », et *Pollu*, pluriel de *Fulbe*, signifierait « éparpiller » (Noye, 1989). Aujourd'hui, on distingue bien les Peuls nomades, *mbororo* (*nBororojo*, Noye, 1989) des Peuls sédentaires, que les premiers appellent les Peuls de la ville (Bocquéne et Ndoudi, 1986). La grande majorité des Peuls, aujourd'hui sédentaire, vit tout au long de la bande frontalière sud du Sahara, et ce de l'ouest à l'est et de l'est à l'ouest de l'Afrique (Boucasse, 1984 ; Seignobos, 2000h). L'on distingue également plusieurs clans peuls qui ont tous connus des moments plus ou moins définis de sédentarisation (Noye,

1989). Les Peuls seraient le premier peuple de la région à avoir élevé des bovins et à avoir pratiqué la transhumance<sup>126</sup>.

Dans la section suivante, nous nous pencherons sur les différentes étapes migratoires des Peuls qui, depuis la Guinée et le Mali, se sont rendus à Bogo, ainsi que sur certaines périodes historiques marquantes de l'histoire dans la région de Madaka. Toutefois, avant de parcourir ces époques, voici quelques indications sur les clans et familles peuls de la région de Madaka. Les données qui nous ont permis de tracer ce portrait sont issues premièrement d'une recension des écrits et de nos divers entretiens et observations, mais l'entretien 1, d'une personne reconnue par la communauté locale pour sa connaissance de l'histoire de la région, est venu particulièrement enrichir notre travail.

#### **4.1.2.2. Clans et familles peuls de la région de Madaka**

Avant de retracer leurs histoires et particulièrement leur parcours migratoire, il est essentiel d'identifier les différents clans, familles et, même, sous-familles peuls. Ceux-ci peuvent être identifiés « par leurs moyens d'existence, leur organisation politique, leurs systèmes de parenté et de mariage, leur degré d'adhésion à l'Islam (*sic*) et par une quantité d'autres caractéristiques de la vie publique et privée » (Burnham, 1991, p. 77). Aujourd'hui, chacun de ces groupes occupe plus ou moins densément différentes régions de l'Extrême-Nord (*voir* Appendice I) (Seignobos, 2000h). Il faut toutefois aborder cette catégorisation des clans et familles avec prudence. En effet, les informations sur le sujet tendent parfois à se perdre en de multiples chevauchements, ce qui s'explique du fait que les Peuls ont eux-mêmes peu conscience d'appartenir à une famille ou une autre (Seignobos, 2000h) et parce qu'on a longtemps eu l'habitude de réunir tout un village sous le nom du clan de son chef (Seignobos, 2000i). Ainsi, décrire tous les clans peuls de l'Extrême-Nord et donc le parcours migratoire de chacune de ces familles dépasserait largement le cadre de ce mémoire. C'est pourquoi nous nous attarderons principalement aux membres des clans majoritaires de Bogo : les

---

<sup>126</sup> Aujourd'hui, la transhumance existe toujours et elle est réglementée. Ainsi, il y a des familles qui se déplacent de saison en saison avec leurs troupeaux. Aujourd'hui, ces familles sont principalement des Arabes Showa (Bouicase, 1984, p.30). Plusieurs riches propriétaires peuls paient désormais un employé pour faire le voyage. Une tradition demeure : le jeudi, les rues calmes de Bogo se transforment en un des plus importants marchés à bétail de la région du lac Tchad (le plus important jusqu'au début des années 1990).

*Feroo'be* (de *ferngo* : se déplacer), aussi appelés les *Sow* (Seignobos, 2000 b), représentent 48 % de la population de Bogo, tandis que les *Bagaarmi* (Seignobos, 2000h ; Mohammadou, 1970) représentent 20 % de la population (Seignobos, 2000h). Seignobos (2000h), tout comme Mohammadou (1970), réunit plusieurs familles peules sous un même nom de clan. Par exemple, les *Badawwoy*, famille du premier arrivant peul à Bogo selon les participants interviewés et Bouicase (1984), se placent avec les *Taara* sous le nom de clan *Feroo'be*. C'est d'ailleurs la famille *Taara* qui est aujourd'hui majoritaire à Bogo (Mohammadou, 1970). Selon les personnes interviewées, Mohammadou (1970) et Bouicase (1984), les Féréobé sont les fondateurs des grands lamidats peuls de Maroua, Bogo et Pette. Aujourd'hui, certains disent plutôt appartenir au clan des *Njama* ou « Fulbe de Bogo », ce qui serait en fait un mélange entre les *Taara* et les autochtones de Bogo (Seignobos, 2000h).

#### **Peuls *Feroo'be* et *Bagaarmiau* temps de l'empire du Kanem-Bornou et leur arrivée dans la région de Madaka**

« Traditionnellement, les Peuls de l'Adamawa<sup>127</sup> distinguent trois grandes périodes de leur histoire : les origines et les migrations, la période avant l'Islam et le temps de l'Islam. De nos jours vient s'ajouter une nouvelle étape : l'époque des Blancs. » (Mohammadou, 1970, p. 25). Ces quatre périodes correspondent respectivement aux suivantes : du début des temps au XVIIIe siècle, la deuxième moitié du XVIIIe siècle, du début du XIXe à la conquête coloniale et finalement la première moitié du XXe siècle.

Selon nos répondants, appuyés par quelques lectures (Seignobos, 2000h; Mohammadou, 1970), les Peuls *Feroo'be* et *Bagaarmi* auraient passé plusieurs saisons des pluies dans la Macina et dans la région du Fouta jallon (*voir* Appendice K), des régions du Mali et de la Guinée qui abritaient deux grands empires peuls bien connus dans les milieux africanistes, particulièrement grâce aux écrits de Amadou Hampaté

<sup>127</sup> Sous le règne d'Ahidjo, au moment de la rédaction du travail de Mohammadou (1970), les trois provinces septentrionales actuelles : l'Adamawa, le Nord et l'Extrême-Nord, étaient toutes regroupées en une seule province, l'Adamawa.

Bâ<sup>128</sup> (Adama, 2004). Le nom *Taara* (le nom de la famille du clan *Feroo'be* majoritaire à Bogu aujourd'hui) qui signifie « tourner autour » (Seignobos, 2000 h, p. 3) aurait été donné à cette famille parce que, dans la Macina, ses membres tournaient autour du lac Deboy avec leur troupeau (*ibid.*). Selon nos participants, certains des aïeux de Bogu auraient, par la suite, quitté le Fouta jallon vers le Niger, qu'ils auraient traversé (entretien 1). Ils se seraient installés dans le royaume du Kanem-Bornou au début du XV<sup>e</sup> siècle (*voir* Appendice L) (Mohammadou, 1970) et auraient cohabité dans cette région, cinq à sept générations durant, avec les Bornouans, les Kanouris, les Kotoko et les Arabes Showa déjà présents (Mohammadou, 1970; Seignobos, 2000h). Ils auraient plus exactement habité à l'extrême sud-ouest du Royaume, dans la région du Jaama're et dans le Wandala (*ibid.*) qui s'étendent des abords sud-ouest du lac Tchad aux monts Mandara, à l'est des royaumes Haoussas, c'est-à-dire en bonne partie sur le territoire actuel du Nigéria et sur une petite partie du territoire du Cameroun. Aujourd'hui encore, la majorité des peuples installés sur les plaines du Diamaré et du Yayrès sont originaires de ces régions (Mohammadou, 1970). D'après différents auteurs et certains de nos participants, au cours de leur séjour au royaume de Kanem-Bornou, les *Feroo'be* et les *Bagaarmi* auraient connu une période prospère caractérisée par un début de sédentarisation et un approfondissement de la foi musulmane (Seignobos, 2000h).

À cette époque, une famille peule, celle des *Riimay'be*<sup>129</sup>, à la recherche de pâturages, part de son côté investir les plaines du Diamaré, et plus particulièrement la région de « *Marva* » (Maroua) (Seignobos, 2000 h, p.4). Celle-ci sera rejointe quelques années plus tard par les *Bagaarmi* et *Feroo'be*.

En effet, à la fin du dix-huitième siècle, à quelques kilomètres à l'ouest, au-delà des royaumes Haoussas, un nouvel empire prend forme : le royaume peul de Sokoto (Usman, 2004) (*voir* Appendice M), dirigé par Ousman dan Fodio, une figure emblématique de l'histoire peule de la région. Il est le *seehu* de Sokoto, c'est-à-dire le

<sup>128</sup> Amadou Hampâté Bâ est né au Mali en pays Dogon, lieu de l'ancienne capitale de la Macina, un des trois empires peuls. Ses enquêtes et écrits sur les Peuls font figure de proue dans le domaine. Il sera, entre autres, élu au conseil exécutif de l'UNESCO en 1962; il avait 62 ans.

<sup>129</sup> Les *Riimay'be* sont essentiellement des esclaves affranchis.

chef suprême. Les Peuls du Kanem-Bornou vont tranquillement se rapprocher de ce nouveau pouvoir. Mais vers 1800, les choses s'accroissent : les Peuls du Kanem-Bornou sont chassés par les Bornouans, fatigués de leur présence (Mohammadou, 1970). Une autre hypothèse veut que les Peuls se soient alors soulevés contre le pouvoir bornouan, accusés par l'empire de Sokoto de pratique païenne (Mohammadou, 1970; Seignobos, 2000i; entretien 1). Toujours est-il que les Peuls *Bagaarmi* et *Feroo'be* se rendent alors dans le Diamaré et arrivent à Bogo où sont déjà installés quelques-uns d'entre eux, attirés par les éloges des Peuls *Riimay'be*.

Les Peuls, en bonne partie toujours au Nigéria, se lancent donc à la conquête de l'est, vers la région qu'ils appellent l'Adamawa<sup>130</sup> (Adama, 2004) ou *funnange* (soit l'est en foulfouldé, Noye et Parietti, 1999, p. 136) (Seignobos, 2000h). Cette région couvre précisément les trois provinces septentrionales actuelles du Cameroun et une partie du nord-est nigérian, où se trouve encore aujourd'hui la ville de Yola. Yola deviendra la capitale de la province de l'Adamawa que le *moodibbo* Amadou, sous l'égide du *seehu* de Sokoto, dirigera (Adama, 2004 ; Seignobos, 2000i). C'est également le début du *jiha*d.

#### **Peuls *Feroo'be* et *Bagaarmi* au temps du *jiha*d de Ousman dan Fodio, *seehu* de Sokoto, et leur influence sur la région de Madaka**

Les dates proposées par Mohammadou pour la période du *jiha*d - du début du XIXe à la conquête coloniale - peuvent surprendre lorsqu'on sait que les vagues d'islamisation dans cette région commencent dès le XIe siècle (Scopa, 1999), voire même plus tôt, vers le VIII<sup>e</sup> siècle selon Nicolas (1981). Pour comprendre ces divisions chronologiques, il faut savoir que ce n'est qu'en 1804 (Seignobos, 2000h) que le chef de l'empire théocratique islamique de Sokoto déclare la guerre sainte, le *jiha*d (Mohammadou, 1970; Seignobos, 2000), et qu'à ce moment l'Islam prend un autre sens pour les habitants de la région.

<sup>130</sup> En l'honneur du *moodiboo* Amadou sous le commandement duquel ils sont depuis Yola (Adama, 2004).

À l'annonce de la guerre sainte, le frère du lawane Bossé de Bogo<sup>131</sup>, Sambo de Bogo, se rend à Sokoto pour affirmer l'allégeance des siens au *seehu* de Sokoto. Il se voit alors octroyer le titre de lamido (Mohammadou, 1970)<sup>132</sup>. Il revient à Bogo, chargé de l'étendard du *jihad* : Bogo est affranchi de Maroua et Sambo s'empare du pouvoir. Bogo est désormais un royaume (Ardo Dalil, non daté<sup>133</sup>). C'est alors que pour répondre aux ambitions du *seehu* de Sokoto, les Peuls de Bogo se soulèvent contre les Musgums, groupe d'identité ethnique autochtone majoritaire de la région (Seignobos, 2000a), avec qui jusqu'ici ils vivaient en relative harmonie. Ce fut une période sanglante à Bogo (Seignobos 2000i) et, comme nos entretiens l'ont révélé, les habitants en parlent encore. Les ambitions du lamido Sambo ne s'arrêtent cependant pas là. Il entend renforcer son pouvoir sur la région (Ardo Dalil, non daté). Ses ardeurs sont toutefois ralenties par la résistance boumou au nord (Ardo Dalil, non daté; Seignobos, 2000i). Les forces *Feroo'be* et *Bagaarmidu* du lamido Sambo de Bogo sont reconnues comme ayant été centrales dans la conquête des territoires de la région (Seignobos, 2000a p. 10 et Mohammadou, 1970, p. 28). C'est au cours de cette importante période de conquête qu'on assiste à la sédentarisation définitive d'une grande majorité des pasteurs nomades peuls (Mohammadou, 1970). Il faudra un demi-siècle (1800-1850) pour soumettre au pouvoir peul toutes les plaines du nord. « Tous les autres groupes ethniques, excepté l'entité Kotoko-Arabs Showa<sup>134</sup>, ont eu à réagir à la stratégie de conquête des Fulbe et chacun a dû se situer par rapport à eux, spatialement, politiquement et idéologiquement » (Martin, 1981, p. 314 dans Seignobos, 2000h, p. 1). « Toutes les populations qui peuplaient l'actuel nord Cameroun avant le *jihad* étaient animistes à l'exception des groupes Bornouans<sup>135</sup>, Kotoko<sup>136</sup> et Arabes Choa<sup>137</sup>

<sup>131</sup> À l'époque, Bogo était vassal du lamidat de Maroua; c'était un lawanat, et non un lamidat. Dans la section 5.1.2.3., les différents chefs traditionnels de Bogo à travers les époques seront présentés.

<sup>132</sup> Pourtant selon nos participants, Bogo passe sous l'ordre d'un lamido en 1891, avec le Lamido Bakary.

<sup>133</sup> *Da leniol* a été rédigé par Ardo Dalil. L'auteur était à l'époque commis d'administration pour la commune de Bogo, chef de généalogie et généralités. *Da leniol* signifie, selon nos répondants, « la lignée ». Selon Burnham (1991), cela signifie : le clan. Ce document présente un à un les chefs traditionnels de Bogo.

<sup>134</sup> Les entités Kotoko et Arabe Showa sont originaires du Tchad et sont décrites comme étant de culture soudanaise.

<sup>135</sup> Les Bornouans sont également appelés Sirata (terme dépréciatif selon Seignobos, 2000a) ou Kanuri. C'est eux qui peuplaient le Kanem-Bornou à l'arrivée des Peuls. Ils ont longtemps cohabité avec les Peuls dans le Bornou. La dernière grande vague d'arrivée des Bornouans dans la région correspond à la conquête du Bornou par Rabah et le Modibbo Hayatou de Balda, partis de Bogo (Seignobos, 2000h).

<sup>136</sup> Les Kotoko seraient présents dans la province depuis le IV<sup>e</sup> siècle. Initialement, ils bordaient les rives du lac Tchad où ils étaient connus comme un peuple de pêcheurs (Adama, 2004). Au XVI<sup>e</sup> siècle, sous la tutelle du Bornou voisin, leur islamisation aurait été rapide (Seignobos, 2000h). À l'arrivée des colons, les Kotoko se battent à leurs côtés contre les Arabes Showa et Rabah.

» (Scopa, 1999), ce à quoi on peut ajouter les Haoussas<sup>138</sup> (Seignobos, 2000i). Ainsi certains peuples, énumérés ci-dessus, demeurent alliés des Peuls avec qui ils cohabitent plusieurs années, dont ils partagent la religion, les langues et certaines mœurs (Meunier, 1997). Certains font même la guerre avec eux. Au contraire, les Guiziga, les Mundang, les Tupuri, les Musgums, les Masa, Moffu et d'autres encore subissent les foudres de conquérants peuls. Les autochtones<sup>139</sup> de Bogo, la plupart des Musgums<sup>140</sup> et des Guiziga<sup>141</sup> (Mohammadou, 1971), animistes, se convertissent<sup>142</sup> ; les autres fuient ou se voient réduits à l'esclavage<sup>143</sup>. À Madaka, ce sont les Musgums qui sont forcés de prendre la fuite. Madaka serait d'ailleurs le nom du chef musgum de l'époque, dont les quartiers étaient beaucoup plus restreints que ceux du Madaka actuel<sup>144</sup> : « Les premiers Peuls à avoir trouvé les chrétiens (sic), les Musgum, ici à Madaka; sont directement originaires du Fouta jallon, ils ont traversé le Niger et ont séjourné au Bornou » (entretien 1). Ainsi tous les autochtones du Diamaré sont affectés par le *jihad*. À cette époque, nombre d'entre eux se réfugient dans les montagnes. Selon certains, un soulèvement s'organise depuis les hauteurs, mais l'arrivée des colons change la donne (Martin, 1971). En fait, on dit que l'arrivée des

---

<sup>137</sup> Les Arabes Showa seraient descendus des hauteurs du Nil en Égypte. Comme les Bornouans et les Peuls, ils se seraient installés au Bornou. À la fin du XIX<sup>e</sup>, ils combattent au côté de Rabah pour un royaume islamique et arabe, contre le pouvoir du Bornou et de Sokoto. Toutefois, à l'arrivée des colons, c'est l'échec. Ils constituent la plus importante portion de la population dans le département du Logone et Chari, les départements au nord du Diamaré.

<sup>138</sup> Les Haoussas peuplaient les royaumes Haoussas qui séparent l'empire du Kanem-Bornou de celui de Sokoto. Ils peuplent toujours cette région du Nigéria, mais de nos jours, ils peuplent également les plaines du Diamaré. Depuis l'arrivée des Peuls dans la région, ils cohabitent pacifiquement.

<sup>139</sup> « Au-delà de sa composition ethnique, la configuration du peuplement du nord Cameroun présente deux grandes catégories de populations : les « autochtones » et les « alloctones ». Les populations « autochtones » sont composées des grands groupes animistes et des Kotoko, alors que les « alloctones » sont les Peuls, les Haoussas, les Bornouans et les Arabes Showa. D'après Scopa (1999, p. 61), « La distinction autochtone/allochtonne est foncièrement discriminatoire. Elle traduit le conflit qui oppose dans une région donnée des groupes sociaux ou des individus ayant des statuts de « premier venu » ou de « premier occupant » et du « dernier venu » ou plus précisément « d'étranger ». Il est important de bien comprendre les dynamiques migratoires de la région et spécialement de Bogo, ce à quoi s'attarde cette section.

<sup>140</sup> Les Musgums habitaient la région bien avant les Peuls. Depuis le XVI<sup>e</sup> siècle, l'épicentre de leur territoire est la berge orientale du Logone. Cette région est d'ailleurs bien connue des touristes pour les cases musgums dont l'architecture surprend. Ils sont connus pour être de bons forgerons.

<sup>141</sup> Les Guizigas habitent une bonne partie la région de l'Extrême-Nord depuis le XIII<sup>e</sup> siècle (Bouakaz, 1984). Ils gouvernaient Maroua avant les Peuls. Ils sont souvent mixés avec les Mofus qu'ils ont d'abord chassés, les repliant dans les montagnes.

<sup>142</sup> En plus de convertis, on dit aussi islamisés ou « foubésisés ».

<sup>143</sup> Durant le *jihad*, ceux qui ne se convertissaient pas en portant allégeance au lamido devenaient des esclaves de ce dernier. La traite a alors pris de l'ampleur. Ce sont les Peuls et les Bornouans qui en profitent le plus. Les colons aussi en tireront profit. À Bogo, la majorité des esclaves sont Musgums (Seignobos, 2000a).

<sup>144</sup> Selon nos répondants, ses quartiers (ou concessions) étaient situés autour du terrain actuel de l'école primaire de Madaka.

colons<sup>145</sup> a cristallisé le pouvoir dans la région et anéanti les révoltes planifiées (*ibid.*). À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, le pouvoir peul est bien établi (*voir* Appendice N).

Encore de nos jours, à Bogo, selon nos observations, tout comme dans le reste du Diamaré et même au-delà, les Peuls, les autres musulmans (Bornouans, Haoussas, Kotoko et Arabes Showa) et les « foulbésisés » (que nous présentons dans la section suivante) appellent tous les non-musulmans : « *haa'be* », « *macuube* » ou « *baleebe* » (Burhnam, 1991, p. 83), ce qui signifie respectivement, païens, esclaves ou noirs (Noye et Parietti, 1999). Les non-musulmans sont également plus péjorativement appelés « *kirdis* »<sup>146</sup> (Seignobos, 2000c, p. 52).

#### **4.1.2.3. Arrivée des colons dans le Diamaré et le processus de « foulbésisation »**

Pendant cette croisade dirigée par Sokoto, plusieurs guerres intestines éclatent. On doit principalement penser, ici, au travail de Rabah<sup>147</sup>, appuyé par Hayatu de Bogo (lequel sera plus amplement présenté dans la section 5.1.2.3.) et par les Arabes Showa. Rabah veut s'emparer du trône de Sokoto et de celui du Kanem-Bornou (Seignobos, 2000i). Son objectif est la formation d'un empire panarabique<sup>148</sup> (*ibid.*). Cependant, à l'arrivée des « Blancs », ses différentes guerres sont stoppées. Rabah est tué (Adama, 2004) et le pouvoir des lamibés peuls en place devient second après celui de l'administration coloniale. Plus précisément, les Allemands, comme les Français, décident d'imposer leur autorité par l'intermédiaire de celle déjà en place (Tourneux et Iyébi-Mandjek, 1994). Les Peuls apparaissent pour les colons comme des alliés naturels, étant donné leur système hiérarchique centralisé semblable à celui des Européens, leur système de communication écrite et leur religion monothéiste (Martin, 1971). L'administration allemande collabore même avec le pouvoir peul dans une « politique d'islamisation » (Iyébi-Mandjek et Seignobos, 2000) : des razzias germano-foulbé sont ainsi menées contre des villages animistes (Scopa, 1999; Iyébi-Mandjek et

<sup>145</sup> Les troupes du major H. Von Dominik écrasèrent les combattants peuls, le 20 janvier 1902 à Maroua. Les Allemands occupèrent désormais la région.

<sup>146</sup> Kirdi de l'arabe *qird* signifie « singe » et est une « désignation péjorative pour les non-musulmans » (Seignobos, 2000c, p. 15).

<sup>147</sup> Rabah arrivait du Soudan où il était le « maître incontesté du Darfour ». Il avait combattu en Égypte (Adama, 2004, p. 176).

<sup>148</sup> « Panarabisme. Système qui tend à unir tous les peuples de langue ou de civilisation arabe » (Petit Robert, 2003, p. 1767).

Seignobos, 2000). Les Français<sup>149</sup>, quant à eux, optent plutôt pour une politique de « cohabitation » (Scopa, 1999, p. 67). Les « groupements homogènes » (*ibid.*) sont désormais sous l'autorité des « chefs de leur race en dehors de toute immixtion des Foulbé » (Lestringant, 1964, p. 196 dans Scopa, 1999, p. 68). Ainsi, le pouvoir va le plus souvent aux majorités, qui sont peules dans plusieurs régions, particulièrement dans le Diamaré où se trouve le chef-lieu de la région. C'est donc essentiellement avec les Peuls que vont également négocier les Français.

L'arrivée des colons favorise donc la cohabitation de différents groupes (Burnham, 1991). Les catégories ethniques deviennent de plus en plus souples et une « assimilation plus rapide des non-Foulbé dans la catégorie ethnique foulbé devint possible » (Burnham, 1991, p. 78). Ce changement « d'identité ethnique » est observable (*ibid.*). « Il offre encore de nos jours de nombreux avantages économiques et politiques » (entretien 2). Ce processus est appelé « foulbéisation » par des auteurs tel que Podlewski, 1966; Mohammadou, 1970; Schultz, 1984; Burnham, 1991; et également par nos répondants. Mohammadou (1970) nous apprend qu'en foulfouldé, « foulbéisé » se dit *silmube*, ce qui nous a été confirmé lors de nos entretiens de groupe. Celle-ci nous apprend aussi que celui qui s'est « foulbéisé », se fait appeler *juuldo*, qui se traduit littéralement par celui qui prie (prier : *juulgo* dans Noye et Pariette, 2000). Ce qui renforce notre impression de confusion entre Peul et islamisée dans la région : « Le *Pullo* est celui qui est à l'origine de l'Islam, il est né musulman. Le *juuldo* est celui qui fait comme les Peuls » (2<sup>e</sup> entretien de groupe avec l'équipe de recherche).

Selon Brunham (1991), le processus de « foulbéisation » se caractérise par l'adoption de quatre éléments. Celui qui désire se « foulbéiser » doit adopter la langue (le foulfouldé), la religion (l'Islam), déclaré haut et fort son allégeance au pouvoir peul et la supériorité de celui-ci, et enfin, agir en accord avec le *pulaaku* (code social et moral peul, manière d'être Peul que nous présentons dans la section suivante). En fait, étant politiquement plus influente, la langue des Peuls, le foulfouldé, prend rapidement le

<sup>149</sup> La majorité du Cameroun tombe entre les mains de la France et de l'Angleterre avec l'arrêté du 14 mai 1916. Toutefois, la région de l'Extrême-Nord est officiellement « créée », un an plus tard, en 1917, avec Maroua pour chef-lieu (Iyébi-Mandjek et Seignobos, 2000, p. 2).

dessus et devient la langue véhiculaire, la langue de commerce. Rares sont ceux, même non « foulbésés », qui ne parlent pas le foulfouldé, particulièrement dans le Diamaré (Tourneux, 2008)<sup>150</sup>. En ce qui concerne l'islamisation, Brunham (1991) note qu'islamisation et « foulbésation » se confondent. En empruntant les mots de Lacroix (1966), il ajoute qu'« on pourrait parler d'une sorte de confiscation de l'Islam à leur profit [les Peuls] » (dans Brunham, 1991, p. 80). En troisième lieu, pour indiquer son allégeance et être socialement reconnu comme fulbé, le nouvel initié doit se prêter aux jeux des insultes (*haa'be*, *maccube*, *baleebe*, *kirdis*) envers, souvent, les membres de son ancien clan. Le respect de la coutume peule, des codes de vie et des codes sociaux peuls, que l'auteur traduit par la notion de *pulaaku*, complète le processus implicite de « foulbésation ». Dans la région du Diamaré aujourd'hui, l'appellation *fulbés* (qui signifie Peuls en foulfouldé et qui s'est francisée) désigne sans trop de distinction les Haoussa, les Bornouans, les Kotoko et les Arabes Showa, bref plusieurs Musulmans et également quelques *haa'be* qui ont adopté le mode de vie des Peuls de la ville (discussion de groupe 1). Notons que l'administration française regroupait elle aussi tous les membres de ces groupes d'identité ethnique sous l'appellation Peul ou *Fulbe* dans ses recensements (Seignobos, 2000a)

#### **4.1.2.4. Pouvoir traditionnel peul à Bogo et son histoire**

Avant l'arrivée des Peuls, Bogo était un village à majorité Guiziga et Musgums, sous l'autorité guiziga (Bouicase, 1984). Madaka, un plus petit village, voisin, était sous l'autorité musgums. Aujourd'hui, les Guiziga et Musgums sont toujours présents dans le paysage bogolais, mais en moindre quantité. Le pouvoir a été entièrement conquis par les Peuls. Le premier chef de famille peul à être arrivé à Bogo avec quelques-uns des siens est l'*Ardo* Oudjiri (*ardo* : chef soumis au pouvoir local non peul) (Soupault, 1947 dans Bouicase, 1984; Ardo Dalil, non daté)<sup>151</sup>. Oudjiri est de la famille *Sow*,

<sup>150</sup> Au nord du pays, en fait à partir de l'Adamaoua jusqu'à Waza (voir Appendice A), la langue véhiculaire est le foulfouldé. Plus près du lac Tchad, il s'agit de l'Arabe Showa (dérivé de l'arabe). Le foulfouldé (ou fulfulde) est arrivé sur le territoire du Cameoum avec les Peuls (Tchindjang et al., 2007). Le foulfouldé est une langue dominante en Afrique, parlée dans plusieurs pays d'Afrique occidentale et centrale, et dont plusieurs dialectes foulfouldés existent, notamment dans la région septentrionale du Cameroun (Burnham, 1991).

<sup>151</sup> Les informations qui nous ont servi à composer cette section, sur la succession des Lamidos à Bogo, sont issues particulièrement de la thèse de Bouicase (1984), de deux entretiens individuels et du document intitulé *Da leniol*. Nous avons également déniché à l'Université de Yaoundé l'ouvrage de Mohamadou : *L'histoire des Peuls Feroobe du Diamaré : Maroua et Pété* (1970). En revanche, il ne nous pas été possible de trouver un document, spécifique au

c'est-à-dire du clan *Feroo'be*, mais de la faction *Badawwoy*<sup>152</sup>. Son fils, Oumara, grâce à son charisme, son pacifisme et sa modestie (Ardo Dalil, non daté), est nommé chef de Bogo à la fois par les Peuls et les autochtones de la région, principalement les Guizigas et les Musgums. Il sera donc le premier lawane (chef traditionnel peul de 2<sup>e</sup> degré) de Bogo (vers 1793) (Ardo Dalil, non daté). Comme nous le rappellent nos répondants, Bogo, à cette époque, est un village soumis à l'autorité du lamido de Maroua (Ardo Dalil, non daté). À la mort d'Oumara, son fils Bossé est élu<sup>153</sup> et règne deux ans seulement. Bossé est décrit par Ardo Dalil (non daté) comme quelqu'un de capricieux et colérique. Comme signalé brièvement plus haut, c'est son jeune frère Sambo qui part retrouver le *seehu* de Sokoto qui vient de lancer un appel à tous les Peuls de l'Afrique pour le *jihad*. Sambo assure au *seehu* l'allégeance de Bogo. Il revient donc à Bogo responsable de l'étendard du *jihad*, ce qui lui vaut de détrôner son frère. Sambo mène plusieurs attaques dans la région et conquiert de vastes étendues autour de Bogo. Sambo, durant ces trente-trois ans de règne, réussit à faire de Bogo un lamidat. Bogo n'est désormais plus soumis au pouvoir de Maroua (selon Ardo Dalil, non daté). Notons ici que selon certains répondants, cela se serait plutôt produit à l'arrivée du Lamido Bakary. Selon nos données, c'est à ce moment que les premiers Peuls arrivent à Madaka, non loin de Bogo, un village qui est alors encore *dōmīnē pār* les Musgums<sup>154</sup>. Ces Peuls viennent joindre les leurs qui sont déjà à Bogo. Ils demandèrent au lamido Sambo où ils pouvaient s'établir<sup>155</sup> et Sambo leur propose Madaka, ce qu'ils acceptent.

Après la mort accidentelle de Sambo, en 1843, Garré, son fils, lui succède (Bouicase, 1984; Ardo Dalil, non daté; entretien 1). C'est durant son règne que le *moodibbo*

---

lamidat de Bogo et indiqué en référence de cet ouvrage. Finalement, les archives nationales sont venues ajouter à la crédibilité de nos sources.

<sup>152</sup> Tel qu'indiqué plus haut, 48% des Peuls de Bogo sont *Feroo'be* mais pas tous de la famille *Badawwoy*. Pour la plupart ils sont *Taara*. *Badawwoy* est l'appellation parfois également donnée à la fraction *Ngara* (majoritaire à Maroua) qui désigne « leur mode de vie de nomades purs ». On les appelle aussi « les broussards » (Mohammadou, 1970, p. 30).

<sup>153</sup> Pour le choix d'un successeur, une élection devant toute la population du lamibé doit avoir lieu entre les princes, les descendants du Lamido ce qui inclut ses multiples fils (polygamie) et ses neveux germains.

<sup>154</sup> L'histoire spécifique du village de Madaka nous a été racontée lors de l'entretien 1. Nous n'avons trouvé aucun document à son sujet. La très grande majorité des informations données par notre principal allié concordait avec celles trouvées dans d'autres ouvrages traitant de l'histoire de Bogo ou du Diamaré. Il faut dire que cette personne est connue à travers tout Madaka pour être la plus savante au sujet de l'histoire de la région. De culture orale, il n'a rien écrit, mais rit haut et fort de la manie que nous avons de tout écrire. Sa famille fait partie des premiers arrivants Peuls de Madaka.

<sup>155</sup> La répartition foncière se fait encore aujourd'hui sous l'autorité des chefs traditionnels peuls.

Hayatou arrive à Bogo. Il est le petit-fils de Ousman dan Fodio, le *Seehu* de Sokoto. Le Lamido Garré lui offre de trouver sa terre à Bogo. Après quelques tergiversations (entretien 1), il prend le nord, le village de Balda. Les Peuls de Bogo sont honorés de sa présence (entretien 1) et, quelques années plus tard, aidés de Peuls de toutes les régions de Bogo, dont ceux de Madaka, ils se soulèvent contre le pouvoir de Garré. Les affrontements durent quelques années (entretien 1; Ardo Dalil, non daté), quelque part entre 1880 et 1891 (Seignobos, 2000 h, p. 19). Hayatou gagne. Balda (un actuel lawanat de Bogo) devient alors, au détriment de Bogo Garré (ou aujourd'hui Bogo-centre), le centre du pouvoir à Bogo. Un peu plus tard, Rabah, maître du Darfour (Seignobos, 2000i), arrive à Balda. Il a entendu parler d'Hayatou et vient lui demander son soutien (*ibid.*), car il veut conquérir le Bornou et ensuite l'empire de Sokoto. Il veut créer et régner sur un empire panarabique. Hayatou quitte alors Bogo pour le Bornou auprès de Rabah, et ce avec plusieurs, voire presque tous les Peuls de Bogo, dont Garré et son fils, Bakary, qui avaient été réintégrés après des excuses à Hayatou. D'après les données recueillies, ce sont presque tous les habitants de Madaka, mis à part quelques femmes et enfants, qui suivent Hayatou et Rabah vers le Bornou. À Madaka, à cette époque, le chef est Ouasiri dont la mère est Arabe Showa (entretien 1). Plusieurs Arabes Showa, pour la plupart résidant plus au nord, près du lac Tchad, se sont déjà joints à Rabah. Le régiment réussit à prendre Dikwa, une ville importante de l'empire Bournouan<sup>156</sup>. Selon nos données, Hayatou se marie à la fille de Rabah (Ardo Dalil, non daté) et est finalement assassiné au Bornou, avant son retour à Bogo, par le frère de celle-ci, le fils de Rabah (Seignobos, 2000i; Ardo Dalil, non daté; entretien 1). Nos entretiens révèlent qu'avant de mourir Hayatou aurait écrit à tous les Peuls qui lui étaient fidèles, que s'il mourait, ils devaient s'affranchir de Rabah et retourner à Bogo. C'est ce qu'ils firent.

Des batailles de succession éclatent alors à Bogo. C'est l'Émir de Yola (nom donné au chef de Yola, ville où réside l'Émir de la province de l'Adamawa, province sous l'autorité de Sokoto<sup>157</sup>) qui y met fin en donnant le commandement de Bogo à Bakary, le 9<sup>e</sup> fils de Garré (chef auquel Hayatou avait ravi le pouvoir) (Bouicase, 1984; Ardo

<sup>156</sup> Aujourd'hui, Dikwa est une petite ville du même nom au nord-est du Nigéria, dans la province du Borno.

<sup>157</sup> Aujourd'hui, Yola est la capitale administrative de l'état d'Adamawa au Nigéria.

Dalil, non daté; entretien 1). À Madaka, c'est le fils de Ouasiri, Baba, qui a pris les commandes. Après toutes ces années d'absence, Bogo est à reconstruire, signalent nos répondants. Cependant, le climat qui règne dans la région avec l'arrivée des colons, les Allemands, est très tumultueux. Le lamido de Maroua, avec l'appui des Allemands, qui selon certains craignent le pouvoir d'influence de Bakary sur les Peuls de la région, l'emprisonne (Bouicase, 1984; Ardo Dalil, non daté). Au même moment, les Allemands proclament l'indépendance de Bogo (1907) et y placent Sambo Dalil comme Lamido (un cousin de Bakary) (Ardo Dalil, non daté; Bouicase, 1984). La mort du Lamido de Maroua et le désordre l'entourant, permettent à Bakary de s'enfuir et de retourner à Bogo où il reprend le pouvoir. Bogo entretient des relations très tendues avec les Allemands. On raconte que le lamido Bakary de Bogo ne se gêne pas pour rire de ces derniers. Les Allemands le mettent en fuite pendant quelques mois, pendant lesquels Dalil reprend le pouvoir, mais Bakary parvient de nouveau à reprendre le pouvoir de Bogo (Bouicase, 1984; Ardo Dalil, non daté). Ceci, entre autres, grâce à la défaite des Allemands face aux Français. Toutefois, deux ans plus tard, les Français à leur tour insatisfaits de l'attitude du lamido Bakary à leurs égards, le destituent définitivement. Ils placent son frère Baba à la tête de Bogo. Baba est remplacé, après neuf ans de règne, en 1925, par son frère Ousmanou; celui-ci aussi est « choisi par l'administration française » (Ardo Dalil, non daté; Bouicase, 1984, p. 43). Ousmanou est le père de l'actuel lamido de Bogo. À la même époque, à Madaka, c'est le lawane Haman Labo, grand-père du lawane actuel de Madaka, qui prend le pouvoir. Le lamido Ousmanou a quatre fils : Mohamadou, Bouba, Sambo et Ahmadou (ce dernier est l'actuel Lamido de Bogo). Vers 1930, Bouba est élu à la chefferie de Madaka (comme lawane). Il y reste 5 ans, puis est affecté à Balda et sera remplacé par son frère Sambo selon nos répondants. Sambo demeure 22 ans lawane de Madaka. À la mort du Lamido Ousmanou, « les Français nomment » (*ibid.*) son fils aîné, Mohammadou, lamido. Il règne pendant 24 ans durant lesquels Bogo se transforme : « administration (sic) fortes et centralisées, diminution des coutumes locales, construction de la mosquée, création de vergers » (Bouicase, 1984, p. 45). Le Lamido Mohammadou est le père de plusieurs princes de la cour actuelle de Bogo. À neuf ans, il est lawane de Balda et en 1948 il est élu député à l'Assemblée nationale française

(archives nationales et entretiens informels avec ses fils). Il ouvre la voie aux députés de la région qui ont assuré postérieurement le pouvoir (le député Danki et le député Sali). Après quelques années de règne, craignant la popularité de deux de ses frères, il les chasse de Bogo (le lawane Sambo de Madaka et Ahmadou, le Lamido actuel de Bogo qui à l'époque est lawane de village d'Ouro Messéré, également à Bogo). Selon Ardo Dalil (non daté), les archives nationales de Maroua, Seignobos et Nassourou (2000), Mohammadou chasse plusieurs notables et habitants de la région. Son autre frère, Bouba, est également lawane de Madaka et ensuite lawane de Balda, mais est à son tour destitué par son frère le Lamido Mohamadou (Ardo Dalil, non daté; Bouicase, 1984). Il n'est toutefois pas chassé. Quelques années plus tard, c'est le préfet de l'administration française qui intervient en faveur d'Ahmadou. Il écrit que la tendance à chasser ses rivaux qu'entretiennent certains Lamido de la région est inacceptable (archives nationales). Après la mort de Mohammadou, qui règne 26 ans, son frère Bouba est élu par la population. Il règne 24 ans (entretien 1; Ardo Dalil, non daté). Juste un peu avant sa mort, son frère Ahmadou revient. Il est à son tour élu Lamido de Bogo. Aujourd'hui, il en est à la 14<sup>ème</sup> année de son règne (entretien 1). Le lamido actuel est un descendant de 4<sup>o</sup> génération du premier lawane de Bogo, Oumara, et il fait partie de la 2<sup>o</sup> génération filiale de lamidos de Bogo depuis l'arrivée des colons.

#### **4.1.2.5. Pulaaku**

Différentes mœurs et coutumes sont présentes dans la région. Chaque ethnie, voire chaque village, a en effet ses propres cérémonies, ses propres fêtes, ses propres mœurs. Cependant, il semble qu'il y ait un concept (une idée) qui soit commun à tous et qui balise les activités quotidiennes : il s'agit du *pulaaku*. « Le *pulaaku* est la façon d'être peule, philosophie, la manière d'être » (entretien 21), qui a été adoptée par la majeure partie des personnes « islamisées » ou « foubéisées » dans la région<sup>158</sup>.

Le cercle d'études et de réflexion sur la culture peule (CERCP) définit le *pulaaku* comme « l'ensemble des valeurs socio-culturelles identitaires des *Fulbe*. Il est à la fois leur manière de vivre et leur raison d'être ». Bien que ce ne soit pas le cas de la

<sup>158</sup> Comme nous l'avons expliqué, les termes « foubéisé » et « islamisé » se confondent dans la région.

religion, les Peuls nomades et sédentaires partagent le *pulaaku*<sup>159</sup>, ce que confirme Spidahl (2004) dans sa thèse et Breedveld et De Bruijn (1996) qui, suite à une importante revue de la littérature sur le sujet, nous apprennent également que ce concept est répandu à travers une bonne partie de la communauté peule, et ce de la Mauritanie au Soudan<sup>160</sup>. Dans *Unity and Diversity of a People, the Search of Fulbe Identity*, une publication issue du symposium d'Osaka en 1989, les auteurs relèvent un consensus mis de l'avant durant cet événement : « la notion du *pulaaku* et devenue le trait caractéristique de l'identité Fulbe » (dans Breedveld et De Bruijn, p. 792), tout comme la langue, le *pular*, fulbé ou foulfouldé.

Quelques ouvrages s'attardent à définir les valeurs que véhicule le *Pulaaku*, des valeurs qui seraient plus que millénaires selon Spidahl (2004). Les enquêtes menées par Spidahl (2004), Breedveld et De Bruijn (1996) et le CERCPC retiennent différentes valeurs fondamentales. Celles qui reviennent le plus souvent sont traduites par les mots foulfouldé : *semtudum* et *munyal*. On parle également souvent de *hakillo*. « *Pulaaku woni hakkiilo, munyal, semtende*, c'est-à-dire : bon sens, maîtrise de soi et réserve. » (Bocquéne et Ndoudi, 1986, p. 311).

- *Semtudum* se traduit par « honte » (Parrietti, 2000, p. 186; CERCPC, p. 37). Il désigne ce sentiment désagréable d'humiliation ou de déshonneur qu'est la honte, mais il désigne avant tout l'attitude à adopter pour l'éviter : une attitude de retenue, de réserve, de pudeur que l'individu adopte pour éviter de tomber dans le ridicule. Nos répondants signalent que « Le *pulaaku* c'est comme la crainte. Celui qui ne craint pas les autres ne les respecte pas. C'est la crainte de manifester devant tout le monde ce qu'il y a dans ton cœur. Le *pulaaku* c'est la retenue. Tout Peul doit avoir le *pulaaku*. » (entretien 2). Par exemple, la pudeur empêche au Peul de montrer à l'autre sa faim, ses sentiments ou même sa curiosité (Spidahl, 2004). « C'est garder sa langue » (entretien 12). « *Semteende* a donné naissance à *munyal* » (Spidahl, 2004, p. 143). Ce que Spidahl

<sup>159</sup> Selon certains, les Mbororo auraient plutôt adopté le terme *mbodaangaaku* pour parler de cette manière de vivre, essentiellement afin de se détacher des Peuls descendants de l'empire de Sokoto (selon Bonfiglioli, 1988 dans Breedveld et De Bruijn, 1996). À ce sujet toutefois, certains auteurs rapportent que les Peuls nomades seraient les vrais représentants du *Pulaaku*, seraient des Peuls « purs » (Breedveld et De Bruijn, 1996). Pour d'autres, c'est le Peul sédentaire musulman qui est le plus exact représentant du *Pulaaku* (Spidahl, 2004).

<sup>160</sup> Rappelons-nous ici que les Peuls peuplent presque l'entièreté de la bande sahélienne, c'est-à-dire de la Mauritanie au Soudan.

(2004) traduit par « le désir d'avoir du respect et d'éviter la honte donne naissance à la patience » (patience = *muñal*, Noye et Parrietti, 2000). Labutut (1973), dans Breedveld et Bruijn (1996, p. 802), traduit *munyal* plutôt avec les mots acceptation, résignation, et les membres du CERCP (1998), avec les mots courage, tolérance, endurance, persévérance, maîtrise de soi, calme (p. 39). Un de nos répondants explique cette valeur par une métaphore : « appuyer sur notre cœur pour qu'il ne se soulève pas » (entretien 13). D'après nos entretiens, la traduction la plus courante est « patience ». Dans la région de Madaka, lorsque quelqu'un vit une frustration, est malade, est en attente, dans toutes ces situations désagréables, ses amis (qu'ils soient Peuls ou non) lui diront « *munyal* » ou « patience ». Pour illustrer, cette valeur forte du *Pulaaku*, on peut aussi se référer au CERCP (1998) qui nous explique qu'une femme qui suit les valeurs du *pulaaku*, à son accouchement, ne se laissera le droit que de serrer les dents et n'émettra aucun bruit.

*Hakkiilo* quant à lui est souvent prononcé lorsque l'attention est ailleurs et qu'on risque de se blesser ou de passer à côté de quelque chose d'important. C'est la traduction de « Attention! » (Noye et Parrietti, 2000, p. 32), mais également d'« intelligence » (Noye et Parrietti, 2000, p. 196). Les membres du CERCP le traduisent également par « intelligence », mais ajoute une définition de ce qu'ils entendent par intelligence : « capacité d'un individu à pouvoir observer et comprendre son milieu social et naturel pour s'y adapter » (p. 39).

Une autre valeur retenue est *narral* par Spidahl (2004) : c'est-à-dire la « bonne entente », particulièrement, avec ses voisins. Brunham (1991) évoque, lui, la conscience de l'héritage culturel et ancestral peul, mais comme il n'offre pas de traduction à cette valeur, on pourrait croire que ceci rejoint *hakiilo*, qui insiste sur l'importance d'en savoir plus sur son milieu social.

En plus de porter ces différentes valeurs, le *pulaaku* traduit également les bonnes conduites peules (code moral et social) (Breedveld et Bruijn, 1996 ; Spidahl, 2004 ; CERCP, 1998). Le *pulaaku*, par exemple, oblige le Peul à honorer les aînés, à respecter leur intimité, à faire du commerce sans jamais exiger, à prodiguer des soins sans rien demander en retour, à ne pas blesser ou gêner ses semblables et à faire preuve, comme

nous l'avons signalé, d'une retenue inimaginable (Bocquéne et Ndoudi, 1986). Ces codes, comme nous le verrons dans la section réservée à l'éducation traditionnelle (5.1.2.5.) s'apprennent par l'observation, par l'intermédiaire de poèmes, de chants, de contes, de proverbes, par l'énumération explicite d'interdits, etc. (*ibid.*). Selon le CERCPC (1998) et Bocquéne et Ndoudi(1986), *munyal* et *hakiilo* jouent une place importante dans l'éducation traditionnelle. Selon plusieurs de nos répondants, c'est ce que l'on tente de développer chez l'enfant. Tout comme le *pulaaku* en général.

#### **4.1.2.6. Religion**

Selon le 2<sup>e</sup> recensement général de la population et de l'habitat du Cameroun (2<sup>e</sup> RGPH) de 1987, au Cameroun, 34,7 % des habitants sont catholiques, 26 % pratiquent une religion dite traditionnelle, 21,8 % sont musulmans et 17,5 %, protestants<sup>161</sup> (Tchindjang et *al.*, 2007). Les auteurs de ce recensement insistent toutefois sur la complexité de l'obtention de ces résultats et donc sur leur difficile validation. La réalité est beaucoup plus complexe nous explique Tchindjang et *al.* (2007). Plusieurs courants religieux se chevauchent. Cependant, une chose est sûre, dans le septentrion (les trois provinces nordistes), la proportion de musulmans augmente. Tchindjang et *al.* (2007) l'évaluent à plus du quart de la population de tout le Cameroun. Cela peut paraître faible, cependant, il est à noter que ces derniers détiennent une grande part du pouvoir, spécialement au nord du pays, entre autres, par leur présence importante dans les villes clés (Ngaoundéré, Garoua, Maroua, Kousséri). Dans la région du Diamaré qui nous intéresse plus spécifiquement, on note une plus forte augmentation encore (Martin, 1971; Martin, 1975; Seignobos et Nassourou, 2000). Nous n'avons pas trouvé de données pour Bogo spécifiquement. Toutefois, d'après un de nos répondants ayant travaillé pour le dernier recensement (3<sup>e</sup> RGPH), la proportion de personnes se reconnaissant musulmanes à Bogo dépasse les 60 % et à Madaka les 80 %. Rappelons que la majorité peule de l'arrondissement est musulmane (Podlewski, 1966; Martin, 1971, 1975; Seignobos et Nassourou, 2000; Adama 2004).

---

<sup>161</sup> Le 3<sup>e</sup> recensement général de la population a débuté en 2005. Les résultats ont été annoncés en avril 2010 (Ma Pondi, 2010).

Dans cette section, nous présentons une brève histoire et une caractérisation de l’Islam dans la région de Madaka, puis nous poursuivons avec quelques éléments sur la diversité religieuse au Cameroun.

### **Islam à Madaka**

Les premières vagues d’islamisation de la région du lac Tchad et du Nigéria, où ont résidé les Peuls de Bogo et de plusieurs autres régions du septentrion camerounais pendant plusieurs générations, remontent au XI<sup>e</sup> siècle selon Scopa (1999), Adama (2004) et Baba (2010) et selon Nicolas (1981), au VIII<sup>e</sup> siècle. Cependant, la présence de l’Islam dans le Diamaré, pourtant peu éloigné du Nigéria et du Tchad (moins de 100km), est plus récente et est liée à l’arrivée des Peuls dans la région (XVII-XIX<sup>e</sup> siècles).

Les dates de la 3<sup>e</sup> période historique dans le nord du Cameroun<sup>162</sup> le confirment; le « temps de l’Islam » s’étend du début du XIX<sup>e</sup> à la conquête coloniale (Mohammadou, 1970). L’histoire de l’Islam dans cette région du monde se confond donc essentiellement avec les migrations peules et bornouanes, plus tardives qu’au Nigéria et au Tchad. Deux royaumes vont jouer un rôle central pendant cette période : le royaume du Kanem-Bornou et celui de Sokoto. Comme nous l’avons déjà évoqué, à leur arrivée dans le Kanem-Bornou (16<sup>e</sup> siècle), les Peuls trouvent un peuple, les Bornouans, déjà en bonne partie islamisé (Adama, 2004; Seignobos et Nassourou, 2000; Mohammadou, 1970). Cette présence de l’Islam dans le Kanem-Bornou est pour Adama (2004) et plusieurs autres (Falofa et Heaton, 2009 ; Usman, 2004), liée aux pistes caravanières soudanaises, de même que l’islamisation des Arabes Showa et des Kotoko habitant aux abords du lac Tchad, non loin du royaume du Kanem-Bornou (Adama, 2004)<sup>163</sup>. Les Peuls, à majorité nomade à cette époque, se sédentarisent sur ces terres et adoptent le mode de vie urbain, un mode de vie organisé autour de la mosquée, des écoles (islamiques) et de certains marchés (Adama, 2004)<sup>164</sup>. Au cours

<sup>162</sup> Ces périodes sont : les origines et les migrations, la période avant l’Islam et le temps de l’Islam et l’époque des Blancs (Mohammadou, 1970). Ces quatre périodes correspondent respectivement aux suivantes : du début des temps au XVIII<sup>e</sup> siècle, la deuxième moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle, du début du XIX<sup>e</sup> à la conquête coloniale et finalement la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle.

<sup>163</sup> Il était plus facile d’intégrer les réseaux commerciaux soudanais une fois convertis.

<sup>164</sup> Aujourd’hui les Peuls nomades (*mbororo*), animistes, appellent les Peuls musulmans, les Peuls de la ville (Burnham, 1991). Les Peuls *mbororo* se font rares à Bogo. Ils fréquentent très peu l’école d’État (Libaa, 2008)

de cette cohabitation, les Peuls du Kanem-Bornou s'islamisent, puis quelques deux cents ans plus tard, se joignent aux Peuls de l'empire de Sokoto (souvent appelé le dernier empire Peul), voire à tous les Peuls de l'Afrique, pour entreprendre un vaste *jihad*. Le *seehu* de Sokoto, arrivé quelques années auparavant à Sokoto, au nord-ouest du Nigéria, s'entoure rapidement d'adeptes et lance ce vaste mouvement armé de rénovation de la foi (*jihad*). Il veut conquérir, convertir et assurer la « bonne pratique » de l'Islam<sup>165</sup>. C'est à ce moment que l'on observe les plus importants mouvements peuls vers l'Adamawa, c'est-à-dire le septentrion camerounais (depuis le plateau de l'Adamaoua jusqu'au lac Tchad). L'Adamawa, sous l'autorité du *moodibbo* Amadou, devient l'un des plus vastes États autonomes du califat de Sokoto. Il compte plusieurs lamidats, parmi lesquels celui de Bogo, qui à leur tour prennent tranquillement de l'ampleur et s'émancipent de l'autorité de la capitale, Yola<sup>166</sup>.

Comme nous l'avons évoqué, lorsque les colons arrivent dans la région de l'Adamawa, ils remettent en question et déstabilisent la hiérarchie locale. Toutefois, à l'heure de l'indépendance, plusieurs Peuls musulmans sont à des postes-clés du pouvoir, dont le Peul de Garoua, Ahmadou Ahidjo, qui devient le premier président de la République du Cameroun. Les Peuls réussissent donc à se placer à l'avant-scène politique du pays. Certains parlent même des politiques de « foulbéisation » d'Ahidjo (Scopa, 1999). Après 21 ans de règne, Ahidjo cède le pouvoir à Paul Biya qui prend la présidence du pays en 1982 et est toujours président aujourd'hui. Paul Biya étant un ressortissant du sud, non musulman, les musulmans du nord se sentent alors dépossédés du pouvoir (Seignobos et Nassourou, 2000), ce qui conduit à une montée importante de l'Islam. Les riches commerçants construisent des mosquées, sonorisent les minarets, partent en pèlerinage et envoient leurs enfants étudier l'Islam à l'extérieur du pays (en Arabie Saoudite, Égypte, Yémen, Iran, etc.) (Bongoyok, 2006<sup>167</sup> ; Seignobos et Nassourou,

<sup>165</sup> Comme le dit Best (1999), Ousman Dan Fodio peut donc être décrit comme le leader du premier mouvement islamiste de la région. Par islamistes, les auteurs (Nicoias, 1990 ; Best, 1999 ; Hill 2010) semblent entendre, des groupes islamiques (attachés à l'Islam) ayant des intentions annoncées d'islamisation (islamiser ceux qui ne croient pas en l'Islam ou encore ceux qui selon leur interprétation ne pratiqueraient pas adéquatement la religion).

<sup>166</sup> Il a pour capitale Yola, aujourd'hui sur le territoire nigérian (ce qui n'était pas le cas avant 1961) (Adama, 2004).

<sup>167</sup> La thèse de Bongovok (2006) se penche spécifiquement sur la montée de l'islamisme au nord Cameroun et sur les groupes islamiques. Ce genre de thèse est de plus en plus fréquent, mais elles demeurent moins nombreuses que celles

2000). Ces élites reviennent dans le septentrion camerounais avec des cassettes de prêches et des livres religieux qu'ils vendent (ce qui est encore le cas aujourd'hui, nous ont signalé nos répondants). L'école coranique connaît aussi à cette époque un important essor (Seignobos et Nassourou, 2000).

### **Wirdi musulmans du Diamaré**

Aujourd'hui, plusieurs *wirdi* peuplent le paysage musulman du Cameroun. Les *wirdi* sont des sortes de « confréries »<sup>168</sup>, des voies, des codifications différentes de la *darrhiga* (mot *foufouldé* pour parler de l'ensemble des actions surérogatoires islamiques) selon Seignobos et Nassourou (2000)<sup>169</sup>. Si « Le Cameroun n'est le berceau d'aucune confrérie; toutes [...] n'éta[nt] que des filiales [...] de l'Afrique du Nord. » (Bah et Fah, 1993, p. 108), les deux principales *wirdi* qui se répandent dans la région du Diamaré au XIX<sup>e</sup> siècle sont encore aujourd'hui les *wirdi* majoritaires de l'Extrême-Nord du Cameroun. Ces deux confréries, la *Quadiriyya* (ou « *kadiriyya* », Seignobos et Nassourou, 2000, p. 2) et la *Tijaaniyya* (Uzoma, 2004 ; Hill, 2010), appartiennent au mouvement islamique le plus répandu en Afrique : le soufisme<sup>170</sup>. Selon Bongoyok (2006), le *seehu* de Sokoto, Ousman dan Fodio, se présentait sous la bannière *quadirriya* et son fils, sous celle *tidjane*. Les deux familles sont dans leur ensemble apparentées et s'acceptent mutuellement. Les *Quadirriya* sont toutefois majoritairement associés à l'aristocratie et les *tidjanes*, aux vassaux plus nombreux. Ces derniers sont particulièrement reconnus pour leur ouverture et leur tolérance (Bongoyok, 2006). À Maroua, en 1950, sur 800 « marabouts » 600 étaient d'obédience *tidjane* (Bah et Fah, 1993, p. 108).

---

traitant du sujet pour le nord Nigéria, ce qui s'expliquerait par le nombre moins élevé d'évènements violents associés à des groupes islamistes au Cameroun, comparativement à son voisin, le Nigéria du Cameroun (Bongovok, 2006).

<sup>168</sup> Il s'agit d'un terme présent dans plusieurs pays d'Afrique pour, par exemple, nommer les différentes familles soufistes (O'brien, 1981).

<sup>169</sup> Toutefois, selon Nelson, dans Spidahl (2004, p. 135), la signification littéraire de *wirdi* serait plus proche de « récitation »

<sup>170</sup> Le soufisme désigne « des doctrines et pratiques » que Triaud et Vilalón (2009, p. 31) définissent comme étant proches du « mysticisme et de l'ésotérique » pour les différencier du salafisme.

Un second mouvement, plus récent dans la région, est le salafisme<sup>171</sup> (Triaud et Vilalón, 2009). Le salafisme est reconnu pour être de tendance plus orthodoxe et le soufisme, plus syncrétique (Bah et Fah, 1993). Ces deux mouvements sont d'obédience sunnite<sup>172</sup>.

Ce n'est que vers la fin du XIX siècle, qu'une troisième *wirdi* fit son apparition : la *Mahadiya* ou mahadisme. Ces adeptes disent avoir reçu de Dieu la tâche de restaurer la religion (Njeuma, 1971 ; Mouctar Ban et Taguem Fah, 1992, p. 109). Selon eux, l'ère de turbulences est arrivée, le diable est désormais sur terre, ce qui annonce la proche venue du *madhi* (messie) qui arrivera sur terre à la fin des temps pour sauver l'humanité (Njeuma, 1992; Bah et Fah, 1993). En provenance de l'est, ce mouvement va déferler sur la région et, particulièrement sur Maroua, vers 1880 (Seignobos et Nassourou, 2000). Les deux plus importants prédicateurs du mahadisme sont Hayatu de Balda (petit-fils du *seehu* de Sokoto et qui dirige Bogo quelque temps suite à une révolte) et Rabah (maître du Darfour) (Bah et Fah, 1993). Les Français qui perçoivent ces ambitions comme une menace abattent Rabah à Fort-Lamy en 1900 (Seignobos, 2000i). Hayatu, lui, meurt, quelques années plus tôt sous le joug de son beau-frère, le fils de Rabah, dont il a marié la fille (Seignobos, 2000h). Les mahadistes ont une forte influence à Maroua, à Bogo (plus exactement à Balda), à Pétté et à Kalfou, du moins entre 1920 et 1955. Selon Best (1999), les mahadistes de cette région du monde en ont contre les colons qui selon eux briment leur religion, alors que les Quadirriya et Tidjanes sont identifiés comme peu résistants au pouvoir colonial (Bah et Tah, 1993; Adama, 2004). C'est sous l'influence mahadiste que l'Islam passera sous la haute surveillance des colons. La prière *mahdiya* est même interdite sous l'administration allemande (Seignobos et Nassourou, 2000) et ceux qui se déclarent mahadistes se font de plus en plus rares. Pour assurer un contrôle plus serré, l'administration française fiche ceux qui partent en pèlerinage ou étudier la religion ailleurs; contrôle le nombre d'écoles coraniques et d'élèves et adopte des politiques pour soutenir l'Islam

<sup>171</sup> Pour parler de salafistes, plusieurs spécialistes de l'Islam se sont entendus pour utiliser le terme « réformistes », c'est-à-dire « ceux qui prônent un réarmement moral, un travail d'éducation et un retour aux sources fondamentales de l'Islam » (Triaud et Vilalón, 2009, p. 31).

<sup>172</sup> Globalement, les musulmans dans le monde s'identifient à deux grandes familles : les chiites et les sunnites. Les chiites portent allégeance à Ali, le mari de Fatima, la fille du Prophète Mohamed ; mais pas les sunnites.

maraboutique<sup>173</sup>, empêcher l'arabisation<sup>174</sup> de l'enseignement islamique, modérer l'influence du Nigéria (où l'Islam prend une place importante plus importante qu'au Cameroun dans les structures sociales et politiques), reporter la mise sur pied d'écoles franco-arabes et s'associer aux projets de certains lamidos et imams (politique paternaliste) (Seignobos et Nassourou, 2000).

Au moment de l'indépendance, Ahidjo veut renforcer le sentiment d'unité du Nord autour de l'Islam et des Peuls (foulbésisation) (Seignobos et Nassourou, 2000). Il chasse certains leaders religieux de la région qui, selon lui, apportent des idées subversives ou différentes. Ce même type de bannissements a lieu à Balaza (CTD voisine de Bogo, à l'ouest, juste avant Maroua) et à Bogo où le mouvement *tarbiyya* (branche du tidjanisme) se développe, signalent nos répondants. Les adeptes de ce mouvement prônent la recherche d'un rapport personnel avec Dieu et de ce fait, ils rejettent l'autorité (Seignobos et Nassourou, 2000). Il semble que le bannissement de Sambo (22 ans lawane de Madaka) et d'Ahmadou (lamido actuel de Bogo) par leur frère Mohammadou à l'époque serait lié à cette pratique, ce que nous confirme nos répondants : « Sambo a été chassé parce qu'il pratiquait le tidjanisme et tout le monde à Madaka était à cette époque tidjane » (entretien 18). Plusieurs de nos répondants ont semblé rejeter quelques allégeances que ce soit à une « confrérie » (*wirdi*). Certains nous ont dévoilé, sans que la question leur soit posée, qu'ils étaient eux-mêmes « simples musulmans » (entretien 18), « rien de tout ça » (entretien 11).

Le mouvement *Da'wa*, présent lui aussi dans la région de Madaka, s'est développé au cours des années soixante-dix. *Da'wa* signifie « appel » (Seignobos et Nassourou, 2000). Ce *wirdi* aurait des influences pakistanaises et des ambitions prosélytes très actives (*ibid.*, p. 8). Selon Saignobos et Nassourou (2000), bien que les deux mouvements soient associés au tidjanisme, les *Tarbiyya* auraient connu des confrontations violentes avec les *Da'wa*. Selon nos répondants, ces deux mouvements sont toujours présents à Bogo.

<sup>173</sup> C'est-à-dire l'Islam le plus syncrétique, tel que le tidjanisme.

<sup>174</sup> Encourager l'école coranique dispensée en foulfouldé (le foulfouldé écrit sous la forme arabe prend le nom d'*ajami*).

Comme indiqué plus haut, durant les années 80 et 90, après la nomination de Paul Biya comme chef de la nation, on assiste à une montée importante de l'islam. C'est à partir de ce moment que l'on peut noter une augmentation des mouvements islamistes<sup>175</sup> radicaux dans la région. C'est l'arrivée en force des salafistes, ou wahhabites. Ceux-ci, comme indiqué plus haut sont tout comme les autres, d'obédience sunnite. Cependant, contrairement au soufisme, ils rejettent l'islam traditionnel des confréries et prônent un islam « pur » (Adama, 2004 ; Bongoyok, 2006).

Une autre groupe identifié comme radical est celui des Izala (Uzoma, 2004 ; Bongovok, 2006) qui aurait ses racines à la fois dans le mouvement mahdiste et le mouvement étudiant du Cameroun et du Nigéria.

Bogovok (2006) identifie encore quelques autres groupes islamiques au Cameroun : les chiites qu'il situe plus au sud du pays et qui seraient peu nombreux; les Magabus, formés en bonne partie de Musgum wahhabite, et le mouvement de la Jeunesse islamique du Cameroun, politiquement fort, fervent prosélyte et, selon cet auteur, enclin à la violence.

#### **Diversité religieuse dans la région de Madaka**

D'un autre côté, Adama (2004) expose la conception religieuse différenciée qui a jusqu'ici été adoptée par les musulmans du Cameroun et qui est à la base de l'hétérogénéité culturelle qui caractérise le pays et le septentrion camerounais. C'est l'une des principales différences entre le nord du pays et le nord Nigéria voisin, où la charia, le Code pénal islamique, est appliquée par l'administration publique et où le code de la famille est soumis à de fortes pressions des groupes religieux (Dekker et Ostien, 2009; Last, 2000). Cette conception tend toutefois à disparaître au profit d'une conception plus totalitaire (Adama, 2004). Pour étudier la montée de l'islamisme dans l'Extrême-Nord du pays, plusieurs proposent d'être particulièrement vigilants au Nigéria voisin (Bongoyok, 2006; Adama, 2004; Seignobos et Nassourou, 2000).

<sup>175</sup> Selon d'Ambrosetti (2010), « l'islamisme est un mouvement idéologique bien défini historiquement, inspiré du salafisme et du wahhabite saoudiens, des Frères musulmans égyptiens et de la révolution iranienne, etc. et qui s'appuie sur une interprétation particulière de la "loi islamique". Comme toute idéologie politique, ce mouvement vise l'expansion et la domination la plus large. » (notes de cours).

Aujourd'hui, bien que l'Islam soit majoritaire dans la province et spécialement dans la région de Bogo, de plus en plus de petites communautés catholiques s'installent sur tout le territoire, comme divers autres groupes protestants et évangélistes (Seignobos et Nassourou, 2000). Il faut ici rappeler (chapitre I) que les administrations allemande et française, préoccupées de leur bonne entente avec l'autorité peule et religieuse, avaient refusé l'accès au nord Cameroun durant plusieurs années (Martin, 1971) aux missionnaires qui étaient présents au sud depuis plus de 200 ans.

#### **4.1.3. Les principales structures sociales de la région de Madaka**

Dans cette section, nous abordons des aspects clefs de l'organisation sociale de Madaka mis en évidence par les personnes interviewées et validés par nos observations. Nous présentons d'abord les autorités traditionnelles de Bogo et de Madaka, puis les autorités administratives en place en 2010 et enfin, quelques regroupements ayant actuellement une influence sociale dans la région. Dans une seconde section, nous présenterons quelques aspects sociaux que nous avons qualifiés de « marquants »

##### **4.1.3.1. Autorités traditionnelles et administratives**

Pour parler des Peuls à Bogo, Bouicase (1984) écrit « leur domination à Bogo n'est pas que numérique. Elle est également politique, sociale et économique » (p. 40). Comme nous l'avons mentionné (*voir* section 4.1.2.1), la majorité peule cohabite avec d'autres groupes musulmans depuis plus de 300 ans (les Bornouans, Haoussas, Kotoko et Arabes Showa), mais on retrouve également des Musgums et des Guizigas (autochtones de Bogo), tout comme, aujourd'hui, des Massas<sup>176</sup>, des Mofus<sup>177</sup>, des Tupuris<sup>178</sup> et d'autres groupes ethniques arrivés pour la plupart, après la colonisation.

<sup>176</sup> Originaires des rives du Logone, les Massas ont vécus l'influence de beaucoup d'autres groupes ethniques de cette région et une forte pression sous l'administration coloniale. Ils ont alors décidé de s'installer sur des « no man's lands » pour croître plus tranquillement (Seignobos, 2000a, p.3). À Bogo, ils se sont d'ailleurs installés en périphérie (Bouicase, 1984, p. 43)

<sup>177</sup> Les Mofus se dénomment « gens du rocher, de la montagne » en opposition aux Peuls et Guizigas qui eux, logent dans les plaines. La dénomination Mofu donnée à ces tout premiers habitants de la région ne provient pas d'eux. Ainsi, on retrouve plusieurs groupes et « parlars mofu » (Seignobos, 2000c, p. 18). Les Mofu les plus connus sont des mont Mandara. Le documentaire *Jaglavak* que co-réalisait monsieur Seignobos et qui présente leur mode de vie en harmonie avec les insectes, a gagné plusieurs prix.

<sup>178</sup> Originaires du Tchad, près des rives du Logone, les Tupuris ont été périodiquement raziés par des campagnes depuis le Bornou. Les Peuls ont dirigé quelques-unes de ces campagnes. Les Tupuris ont alors fuit vers le sud et une fois la période coloniale arrivée, ils sont remontés au nord (*ibid.*).

À ce sujet, notons que les populations arrivées après la colonisation du nord, depuis le sud, sont aujourd'hui en bonne partie catholique et forment une minorité à Bogo. À Madaka, les Peuls sont également majoritaires, suivis des Bornouans (aussi appelés Kanuri ou Sirata) et des Arabes Showa. On y retrouve également en grand nombre ceux que l'on appelle *Sawawos*, « mi-Peuls, mi-Arabes Showa », selon nos répondants et quelques Musgums islamisés et, en périphérie, quelques Mofus majoritairement catholiques.

Aujourd'hui, à Bogo, les Peuls représentent plus de la moitié de la population (Seignobos, 2000i). Les autres peuples musulmans viennent grossir les rangs de ceux que l'on associe à l'identité « fulbé » (voir section 4.1.2.3 sur le processus de « foulbéisation »). Plus de 80 % de la population de Madaka pratique l'Islam. Pour l'ensemble de Bogo ce chiffre baisse un peu, mais demeure élevé (3<sup>e</sup> RGPH, 2010). La chefferie est d'obédience peule. Nos répondants affirment que la chefferie traditionnelle (lamidat) occupe une place centrale dans la CTD de Bogo, tout comme dans ses cantons (lawanats). La quasi-totalité des événements et communications qui ont lieu dans la région y sont associés. L'emplacement des chefferies près des services les plus importants de la ville, du village ou du quartier est révélateur de cette emprise. Par exemple, toutes les communications sur les fêtes traditionnelles ou religieuses sont prises en main par le système de chefferies. Nous avons aussi pu constater que, même si le plus souvent, le sous-préfet (administration publique, délégué de l'État) valide les activités, les communications qui s'y associent ne relèvent pas de lui. À Madaka, lorsque le conseil d'école (CE) désire informer la population de la tenue d'une réunion, il recourt au muézin pour transmettre le message le vendredi avant la grande prière. La chefferie de Bogo (lamidat) est située près de la sous-préfecture, des délégations ministérielles (bureaux de l'inspection d'éducation de base, de la déléguée du Ministère de la femme et de la famille, du délégué du Ministère de la jeunesse, etc.), de l'école primaire Bogo-Garré, du commissariat, de l'hôpital d'arrondissement, de la poste, de la mosquée, du marché et des plus importantes boutiques de la ville. Elle est au cœur du village, tout comme l'est la chefferie (lawanat) à Madaka. Elle est située en face de la mosquée, ce qui est le cas de presque toutes les chefferies peules de l'Extrême-Nord d'après nos observations et Adama (2004). Elle est également près

des points d'eau principaux, du marché, du centre de santé, de la route principale et de l'école primaire. L'identité foulbé à Bogo et à Madaka est importante. Rappelons que le lamido de Bogo est également maire de l'arrondissement de Bogo et que son premier adjoint est le lawane de Madaka. Le maire préside également un conseil municipal. Ce conseil a 41 conseillers et se présente sous la bannière du parti au pouvoir, le RDPC de Paul Biya (FEICOM, 2009). Comme nous l'avons déjà mentionné, cette situation est à notre connaissance unique (un lamido étant maire), mais Iyébi-Mandjek et Seignobos (2000) soulignent que plusieurs chefs traditionnels à travers la province sont membres des conseils municipaux, élus ou présents sous une autre forme d'autorité. Il faut également savoir que différents décrets de l'administration coloniale et du Cameroun indépendant reconnaissent le statut administratif des lamibés (Bongoyok, 2006).

Bogo-centre comporte deux quartiers principaux : Bogo Garé et Bogo Sirataré. À Bogo Garé, on retrouve le lamidat, la majorité des notables, l'école primaire qui a le plus haut taux de scolarisation d'où plusieurs autorités actuelles ont été diplômées (dont le député Hamadou Sali, député de Bogo à l'Assemblée nationale), l'hôpital, la poste, le commissariat, la sous-préfecture, la mosquée et plus encore. Bogo Garé est reconnue comme riche et à grande majorité peule. Bogo Sirataré est plus populaire, c'est le quartier à plus haute densité de tout Bogo. La plus grosse école primaire s'y trouve. Elle regroupe huit salles de classe. À Bogo, c'est l'école qui a le plus grand nombre d'enfants inscrits. Bogo Sirataré est un quartier à majorité Haoussas et Bornouans. Le marché et la gare d'autobus séparent les deux quartiers. Des tensions sont palpables entre ces deux quartiers, mais elles sont mitigées. Elles sont associées au fait que ce sont les Peuls qui détiennent le pouvoir. En périphérie se trouvent les quartiers chrétiens de Bogo. À Madaka, la situation est semblable : les Peuls représentent le pouvoir. Le quartier central Madaka Garé où l'on retrouve le lawanat, la mosquée, l'école primaire de Madaka, la place du marché, le centre de santé, la route principale est à majorité peule; mais le quartier le plus peule appartient aux *Sawawos* qui seraient mi-Peuls, mi-Arabs Showa (entretiens) et les chrétiens se retrouvent, comme à Bogo, en périphérie. Les autres quartiers sont à majorité peule (voir Appendice I).

Madaka est un village de la CTD de Bogo, mais aussi un lawanat du lamibé de Bogo. Sa population est estimée à 5000 habitants<sup>179</sup>. Le lamibé (ou lamidat<sup>180</sup>) de Bogo comprend 11 lawanats. Sa situation est toutefois particulière puisque ses frontières correspondent précisément à celle de la CTD. Cette superposition des frontières se double d'une superposition des fonctions. En effet, le lamido de Bogo, chef du lamibé est également maire de la CTD de Bogo. Cette situation est unique dans la province, même si des chefs traditionnels siègent à plusieurs conseils municipaux de la région (*ibid.*). En dessous du lamibé, le lawanat est l'étendue sous l'autorité d'un lawane (chef de 2<sup>e</sup> degré); le lawane est assujéti à son lamido (chef de 1<sup>e</sup> degré). À leur tour les lawanats sont divisés en quartiers, dirigés par des jawros (chefs de 3<sup>e</sup> degré). Il y en a plus de 100 à Bogo et, selon nos observations, on en retrouve 12 à Madaka.

Ainsi, à Madaka, l'autorité principale est le lawane<sup>181</sup>. À Bogo, le lawane est également premier adjoint au maire et en plus, responsable des affaires sociales et du développement de la CTD. Lorsqu'il sort de sa demeure, chacun lui fait révérence en baissant les yeux. Le lawane s'assoit en hauteur et ses vassaux par terre. Leur regard ne se croise pas. Pour entrer dans la maison du lawane, par signe de respect, on se déchausse. Toutes les semaines, il se rend disponible pour entendre les habitants « qu'il reçoit sans distinction ». Le lawane a sa demeure, le lawanat, qui a le même nom que le territoire sur lequel il règne. Elle est située au centre de Madaka, près de la mosquée, de la place du marché, de l'École de Madaka, du centre de santé et de quelques points d'eau. Comme nous l'avons signalé, le lawane est soumis aux ordres de son lamido. Le lamido de Bogo a ses quartiers à Bogo Garré, un quartier de Bogo-centre. Le lawane, tout comme le lamido, a une cour composée de quelques conseillers que l'on appelle les notables. Chacun des conseillers s'emploie à assurer le bon rendement d'un domaine particulier (exemples : défense, agriculture, élevage, justice,

<sup>179</sup> Selon le 3<sup>e</sup> recensement général de la population et de l'habitat (3<sup>e</sup> RGPH) (République du Cameroun, la population de l'Extrême-Nord du Cameroun est estimée à 311 792 personnes 2010b), alors que Bogo abrite environ 95 230 personnes.

<sup>180</sup> Le mot lamidat est aujourd'hui davantage réservé à la concession : ensemble de bâtiment appartenant au lamido, ses femmes, ses enfants, ses frères.

<sup>181</sup> Comme Iyébi-Mandjek et Seignobos (2000, p.1), cités plus haut, le laissent entendre, la chefferie traditionnelle a un rôle central dans les dynamiques communautaires de la région. Nous reparlerons plus abondamment de cette réalité dans la section suivante traitant des caractéristiques historiques et culturelles de Madaka et de ses alentours.

etc.). Chaque lamibé et chaque lawanat peul de l'Extrême-Nord du Cameroun est composé de 12 notables. Nos répondants ont fait référence à sept de ces 12 notables :

- *Kaïgama* : responsable de la coordination du travail de tous les notables.
- *Katchala* : responsable de la cavalerie
- *Bonou* : messager du chef et responsable de la clef de la réserve de mil du village
- *Sarkifada* : responsable des instances de jugement traditionnel (*fada*, terme foulouldé signifie « concertation », Noye et Piarreti, 1999, p. 174)
- *Sarkisanou* : responsable des petites boucheries et du marché (*sanou*, terme foulouldé signifie « marché », Noye et Piarreti, 1999, p. 301)
- *Sarkipowa* : boucher du chef, ou « grand boucher »
- *Sarkiyara* : secrétaire particulier du chef.

Les enfants de Bogo apprennent très jeunes à reconnaître ces figures importantes de leur village, nous signalent nos répondants.

En tant que CTD, Bogo fait partie du département du Diamaré, avec Maroua qui en est le chef-lieu. Les frontières de la majorité des CTD du département du Diamaré et d'une bonne partie de la région de l'Extrême-Nord ont en fait été tracées à partir des frontières de royaumes traditionnels :

« L'évolution de l'organisation administrative de la province (*sic*) suit une constante, celle de se superposer aux encadrements politiques traditionnels. Elle a d'abord entériné les grands ensembles, sultanats et lamidats, puis les découpages administratifs ont repris des principautés musulmanes secondaires ou des sous-groupes ethniques » (Iyébi-Mandjek et Seignobos, 2000, p. 1).

L'arrondissement de Bogo est également dirigé par un sous-préfet qui coordonne principalement le travail des différents délégués de l'État qui ont leur bureau à Bogo, plus spécifiquement à Bogo-centre, et quelques services publics. Parmi ces délégués, on retrouve l'inspecteur d'arrondissement d'éducation de base, la déléguée du Ministère de la femme et de la famille, le délégué du Ministère de la jeunesse, les services de santé, les services de sécurité et la poste, etc.

Très peu des habitants de Madaka ont un emploi (et encore moins un emploi bien rémunéré), très peu ont une entreprise (autre que les petits commerces, c'est-à-dire la vente ambulante). Ceux qui ont réussi à amasser un capital avec le commerce, à Bogo-centre ou à Maroua, sont minoritaires. On les appelle « élites » et souvent « el-hadji ». Le terme *el-hadj* est dans la tradition arabe réservé à celui qui a fait le pèlerinage à la Mecque<sup>182</sup>, mais d'après les données recueillies, dans la région de Madaka, il est devenu commun de l'utiliser en signe de respect à l'égard de tous ceux qui possèdent des richesses. On compte sur les élites pour soutenir le village d'origine. Ce sont souvent les élites qui financent les projets du canton (points d'eau, construction de la mosquée, réfection de l'école, etc.). Parmi les autres autorités et regroupements identifiés par les répondants figurent : l'imam de Madaka, le père de la mission catholique de Bogo, les jawros (chef de 3<sup>e</sup> degré), les notables de la chefferie, le *moodibbo*<sup>183</sup>, la Société pour le développement du coton (SODECOTON) et ses trois cercles de fermiers (voir 4.1.1) et le Programme national de développement participatif (PNDP) accompagné de son instance décisionnelle locale formée de citoyens (Comité de concertation de l'unité de planification participative de Madaka). La *Voluntary services overseas* (VSO) et le Programme alimentaire mondial (PAM) ont été également identifiés au cours des entretiens : VSO pour son programme de développement des écoles primaires et le PAM pour son programme de cantines scolaires, qui a pris fin il y a déjà plus de trois ans.

<sup>182</sup> Le pèlerinage à la Mecque constitue l'un des cinq piliers de l'Islam et selon la croyance, si un musulman en a les moyens, il doit faire ce pèlerinage (Coran, sourate 22).

<sup>183</sup> *Moddibbe* est le pluriel de *moodibbo*. « Il existe deux catégories d'enseignants coraniques : celle de *mallum* et celle de *moodibbo*. La *mallum* est une personne [...] qui a achevé la lecture et l'écriture de tout le Coran. [...] Le *moodibbo*, ou docteur en sciences coraniques, a d'abord été *mallum* ; après avoir poursuivi des études auprès de maîtres réputés, il a lui-même acquis une science et une foi qui l'ont fait remarquer par sa communauté. » (Tourneux et Lyébi-Mandjek, 1994, p. 88-89). Le mot marabout peut désigner les deux, mais a souvent une connotation de charlatanisme. Actuellement, les répondants identifient un seul *moodibbo* à Madaka.

#### **4.1.3.2. Quelques aspects sociaux marquants de la région de Madaka**

Dans cette section, nous décrivons les principaux éléments qui rythment le quotidien des habitants de Madaka avant de porter notre attention sur la situation de la femme à Madaka, puis sur les principaux éléments du Programme national de développement participatif (PNDP). Ce programme de développement global s'adressant à différents villages de la région a fait appel aux habitants afin qu'ils identifient les défis de leur village. Ainsi, le PNDP nous offre une vision d'ensemble des défis qui caractérisent Madaka, selon ses habitants.

#### **Principaux éléments qui rythment le quotidien des habitants de la région de Madaka**

À Madaka, la journée est rythmée par les cinq prières annoncées par le muézin depuis le minaret des différentes mosquées de Bogo. La première est annoncée au lever du soleil, vers 5 heures, ce qui marque le début de la journée pour la majorité des habitants de Bogo (observations informelles) qui en profite pour partir aux champs. « Le plus tôt on s'y rend, le moins il fait chaud. », nous apprend un participant. Au même moment, plusieurs enfants partent eux, à l'école coranique pour quelques heures. Certains poursuivent ensuite le chemin pour se rendre à l'école d'État, l'école publique<sup>184</sup>. Vers 13 heures, la seconde prière rappelle chacun chez soi; c'est également le moment de manger. Les enfants retournent ensuite à l'école coranique ou à l'école d'État. Souvent, ils sont moins nombreux que le matin<sup>185</sup>. Vers 15h30, c'est la troisième prière. Celle-ci a souvent lieu en public, car chacun est retourné à ses occupations. On voit donc les hommes prier près des champs, près de l'école, sur la place publique du village, etc. Il est plus rare de voir des femmes, car, comme nous le verrons, elles restent le plus souvent à la maison. Vers 18h00, c'est la quatrième prière. C'est également le coucher du soleil et le temps où, à Bogo, les chauves-souris prennent la place des oiseaux. Après la prière, on mange et, vers 19 heures, sonne la dernière prière. Après celle-ci, plusieurs enfants se rendent à l'école coranique. Les

<sup>184</sup> Cette situation de double scolarité a déjà été évoquée dans le chapitre portant sur la problématique et est approfondie plus bas, dans la section concernant la dimension scolaire.

<sup>185</sup> L'horaire journalier de l'école d'État, fixé par l'État, ne prend pas en compte ce rythme de vie. La prière de 13hrs par exemple, sonne en même temps que la cloche du retour en classe pour l'après-midi.

heures des prières indiquées ici sont approximatives, car selon le moment dans l'année, elles varient de quelques minutes à trente minutes.

Le mardi est jour de marché à Madaka. Ce jour-là, des personnes des villages avoisinants convergent vers la place du marché. Le jeudi, c'est le jour du grand marché de Bogo. Pour ces deux occasions, il n'est pas rare que certains enseignants s'absentent, de même que certains enfants (souvent plus de la moitié des enseignants et des enfants). Les mardi et jeudi matins, l'école de Madaka n'est pratiquement pas en fonction. Ses portes sont même parfois fermées. Le vendredi, c'est le jour de la grande prière qui se tient à 13 heures à la mosquée. Elle est précédée d'une discussion de plus d'une heure diffusée par les haut-parleurs du minaret. Cette discussion porte sur différents thèmes. On y partage les informations d'intérêt public (futurs rencontres de citoyens, problèmes de santé publique, etc.), quelques recommandations générales de la part de l'imam, ainsi que d'autres sujets religieux. Le dimanche est une journée de repos et de prière pour les chrétiens.

Différentes fêtes jouent un rôle important dans le calendrier annuel de la région, tout comme dans le calendrier scolaire. La fête du Ramadhan (tout comme le mois de jeûne qui la précède), la Tabaski, Noël, Pâques, l'Ascension, la Pentecôte (PNDP, 2010). On ajoute à ces fêtes religieuses, les différentes journées soulignées au niveau national (MINEDUB, 2010). Les membres du conseil d'école (CE) et de l'association de parents d'élèves et d'enseignants (APEE) de l'École de Madaka considèrent que les fêtes prennent beaucoup de temps sur le calendrier scolaire. De plus, ils remarquent que lors du mois de jeûne, les enfants n'ont pas l'énergie de suivre les cours. Notons que la fête du Ramadhan, tout comme le mois de jeûne qui la précède, la fête de Tabaski et les prières suivent le calendrier musulman et que leur célébration ne se fait pas au même moment chaque année.

Les travaux agricoles, très présents dans la vie économique de la région, rythment également le quotidien des habitants de Madaka. Le tableau 4.1. présente un calendrier approximatif des cultures les plus importantes de la région. En fait, seule la culture du *karal* (petit mil) est à « contre saison » (Tchindjang et *al.*, 2010). Les autres (coton,

mil rouge, niébé, gombos, oignons, foléré) sont ici regroupés comme « cultures maraîchères » (*ibid.*).

**Tableau 4.1.**

Le calendrier des cultures dans la région de Madaka

Saisons											Cultures	
fin de la saison sèche				saison pluvieuse						début de la saison sèche		
J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	
Sarclage et entretien	Récoltes						Sarclage	Ensemencement	Repiquage			<i>Karal</i>
			Sarclage	Ensemencement	Repiquage		Sarclage et entretien	Récoltes				Cultures maraîchères

Presque tous les chefs de famille à Madaka possèdent des parcelles de *karal* (qui est à la base de l'alimentation quotidienne) et s'emploient, en plus, à une culture maraîchère. Le tableau ci-dessus nous permet de remarquer que pour ces derniers, la période nationale de rentrée scolaire (septembre) est particulièrement chargée. Le calendrier scolaire n'est cependant pas ajusté en conséquence. On constate que des conflits émergent entre les activités de subsistance qui occupent les habitants de Madaka, dont les enfants, et le calendrier d'activités scolaires. Selon nos observations, cela donne lieu à des frustrations tant de la part de l'équipe-école (les enseignants et le directeur) que des parents. Les membres du CE et de l'APEE se questionnent sur la façon appropriée de procéder et sur la latitude laissée par les autorités pour réorganiser l'horaire scolaire de l'école d'État afin que celui-ci convienne davantage à la réalité locale et crée moins de « confusion » et de « frustrations ».

#### **Situation de la femme dans la région de Madaka**

Il n'est pas facile d'expliquer la situation des femmes dans la région de Bogu. Les contacts avec celles-ci ont été limités et il a été plus difficile de les interviewer. Nous avons constaté que certaines femmes avaient subi des préjudices de la part de leurs consœurs ou de leurs maris après avoir accepté de discuter avec des membres du conseil d'école ou des volontaires internationaux. Ne voulant pas leur faire courir le même risque par nos recherches, nous avons dû nous résoudre à demander la permission des maris, des pères ou des frères. Il a également fallu s'assurer que les

femmes soient interviewées par une femme de l'équipe de recherche puisqu'une femme ne peut se trouver dans un lieu clos avec un homme autre que son mari, son père ou ses frères. Cela nous a en revanche permis de nous assurer de la confidentialité des entretiens. Les membres de l'équipe de recherche nous ont expliqué que, « traditionnellement », la femme n'a pas le droit de parole en public. En fait, plusieurs participants nous l'ont répété : « la femme de Bogo sort trois fois de chez elle : du ventre de sa mère, de la maison de son père pour se rendre chez son mari et de la maison de son mari pour la tombe ». En réalité, selon nos observations, les femmes sortent de chez elles pour souligner quelques cérémonies (les décès et les mariages principalement), pour rendre visite aux membres de leur famille. Si elles sont peu fortunées, elles sortent davantage, entre autres, pour aller vendre quelques biens au marché, en acheter ou aller chercher de l'eau. Les plus fortunées ont recours à des domestiques pour cette tâche. La femme est soumise à une longue série de codes de conduite. Il est très fréquent de voir une femme s'agenouiller lorsqu'elle croise un homme. Elle ne mange pas avec les hommes, sauf les très jeunes. Elle doit majoritairement être à la maison et ne doit pas prendre part aux affaires communautaires. Ses activités se limitent à la famille.

Il y a toutefois des exceptions. Le Groupe d'initiative commune<sup>186</sup> (GIC) de femmes à Madaka tente de développer quelques activités de petits commerces et gère une tontine<sup>187</sup>. Ce groupe est entre autres soutenu par le lawane de Madaka; on l'appelle GIC-femmes. Il ne réunit toutefois que peu de femmes à Madaka. À Maroua, le siège de l'Association de lutte contre la violence faite aux femmes et aux filles du Cameroun (ALVF) a formé à Bogo une brigade de lutte pour les droits des femmes et des filles. Cette association est l'initiatrice de plusieurs groupes de ce type dans la province.

Notons que, en tant que femme « blanche », l'auteur de la recherche a été soumise à des règles coutumières semblables à celles que doivent respecter les hommes du

<sup>186</sup> Les groupes d'initiatives communautaires sont une forme légale de regroupement reconnue par l'État. Selon la loi 92/006 du 14/08/1992, relative aux sociétés coopératives et aux Groupes d'Initiative Commune (COOP-GIC), tout groupe constitué peut adresser une demande aux autorités pour être enregistré sous cette forme.

<sup>187</sup> La tontine est une structure autogérée dont s'occupent les femmes qui font partie du groupe. Elle y verse chacune de façon régulière un montant d'argent. Chacune leur tour, et parfois selon des besoins particulier, elles pourront profiter de la somme de ces montants.

lamibé de Bogo. Toutefois, contrairement aux hommes de la région, elle pouvait discuter avec les autorités traditionnelles, les regarder dans les yeux, s'asseoir à leur hauteur, leur serrer la main, etc. Selon nos observations, cette attitude d'ouverture des autorités est propre à Bogo. Ce ne sont pas les autorités de tous les royaumes de la région qui s'y prêtent. Le lamido de Bogo pour l'expliquer, disait que de faire observer ces règles à des étrangers serait un non-sens, car ces dernières ne signifient rien pour eux.

### **Programme national de développement participatif (PNDP) pour la région de Madaka**

Le Programme national de développement participatif (PNDP) est un important programme national, financé par le gouvernement camerounais et l'Union européenne. Il vise à soutenir l'application de la *Loi d'orientation de décentralisation* (2004/017), particulièrement au niveau des communautés territoriales décentralisées (CTD) (2004/018)<sup>188</sup>. C'est le premier programme de cette ampleur au Cameroun. En 2009, le PNDP a divisé Bogo en différentes unités de planification participative (UPP). Chaque UPP est géré par un comité de concertation (CC) formé de citoyens élus. L'UPP Madaka<sup>189</sup> a également son CC. Chaque CC a élaboré un plan de développement local (PDL). Les membres de la communauté de Madaka ont été invités à participer à l'élaboration de ce plan, guidés par les animateurs du PNDP à l'aide de méthodes issues des approches participatives que l'on associe à Chambers (1994, 2002, 2007, 2009) (*voir* section 1.1.2). Selon nos répondants, le CC commence à devenir à son tour un regroupement reconnu et important dans la région. Afin de rédiger le plan de développement local (PDL), les membres du CC ont d'abord réalisé un diagnostic local. Celui-ci portait sur les problèmes principaux de la communauté. Ceux-ci sont présentés dans le tableau 4.2. Ce tableau est intégralement extrait de l'introduction du Plan de développement local (PDL) composé par le Comité de concertation (CC) de l'Unité de planification participative de Madaka (UPP

<sup>188</sup> Cette loi est intitulée la Loi n° 2004/018 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux communes.

<sup>189</sup> Le nom UPP Madaka est en partie trompeur, car cette unité ne s'en tient pas au canton de Madaka. Elle regroupe des sections du canton de Mororo, le canton voisin.

Madaka)<sup>190</sup>, sous la supervision des responsables du Programme national de développement participatif (PNDP).

**Tableau 4.2.**

Principaux problèmes identifiés par le Comité de concertation (CC) lors du diagnostic local

N°	SECTEURS CONCERNÉS	PROBLÈMES	PROBLÈMES CENTRAUX
1	<b>SECTEUR HYDRAULIQUE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Insuffisance des points d'eau</li> <li>- Forage en panne</li> <li>- Éloignement des points d'eau</li> <li>- Comité de gestion inactif</li> <li>- Nappe phréatique profonde</li> <li>- Tarsissement des puits</li> <li>- Utilisation des puits à ciel ouvert</li> <li>- Manque d'eau potable</li> <li>- Perte de temps lors des travaux</li> </ul>	Accès difficile à l'eau
2	<b>SECTEUR ACTIVITÉS ÉCONOMIQUES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manque de financement pour la relance du commerce</li> <li>- Manque de groupement</li> <li>- Insuffisance des hangars</li> <li>- Manque de caisse villageoise</li> <li>- Refus d'accès au commerce de la femme</li> <li>- Manque d'initiative</li> <li>- Mauvaise interprétation du Coran</li> <li>- Manque de volonté</li> <li>- Manque de sensibilisation difficultés d'accès au crédit de financement</li> </ul>	Non-organisation de la population
3	<b>SECTEUR ÉLEVAGE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manque des mares d'eau artificielles</li> <li>- Coût élevé des tourteaux</li> <li>- Pénurie des tourteaux</li> <li>- Pâturage inondé en saison des pluies</li> <li>- Vol de bétail</li> <li>- Conflits agropastoraux</li> <li>- Manque de personnels</li> <li>- Négligence de pâtures par les éleveurs</li> </ul>	Faible production animale
4	<b>SECTEUR SANTÉ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Insuffisance de personnels</li> <li>- Manque d'ambulance (aucune)</li> <li>- Manque de matériels</li> <li>- Manque de logements pour les infirmiers</li> <li>- Coût élevé des produits</li> <li>- Insuffisance des salles d'hospitalisation</li> </ul>	Inaccessibilité aux soins sanitaires
5	<b>SECTEUR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Insuffisance des salles de classe</li> <li>- Manque de clôture</li> </ul>	Inaccessibilité à

<sup>190</sup> L'utilisation d'acronymes, dans ce projet comme dans le projet de développement des écoles de primaires mené par VSO en partenariat avec le MINEDUB, est très courante.

	<b>ÉDUCATION</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Insuffisance de personnels</li> <li>- Manque de logements pour les enseignants</li> <li>- Manque de suivi des parents</li> <li>- Déperdition de la fille</li> <li>- Manque de matériels didactiques</li> <li>- Négligence de l'État</li> <li>- Manque d'emploi</li> <li>- Ignorance des parents</li> </ul>	l'éducation
6	<b>SECTEUR PROMOTION DE LA FEMME ET GENRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manque de groupements</li> <li>- Mariage précoce</li> <li>- Pauvreté</li> <li>- Risque de grossesse indésirée</li> <li>- Manque de financement pour le lancement des activités</li> <li>- Manque d'aide moderne aux femmes (moulin à énergie électrique)</li> <li>- Sous-scolarisation de la jeune fille</li> <li>- Parole interdite aux femmes en séance plénière</li> <li>- Pas de distraction de la jeune fille</li> <li>- Imposition du respect à l'homme</li> </ul>	Marginalisation de la femme
7	<b>SECTEUR AGRICULTURE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pauvreté des agriculteurs</li> <li>- Insuffisance des outils agricoles</li> <li>- Insuffisance des terres cultivables</li> <li>- Manque de semences améliorées</li> <li>- Manque de subvention</li> <li>- Manque des techniques culturales</li> <li>- Coût élevé des intrants</li> <li>- Manque de suivi</li> <li>- Présence de mauvaises herbes</li> </ul>	Faible revenu agricole
8	<b>SECTEUR SPORTS ET LOISIR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manque d'infrastructures (terrain)</li> <li>- Manque d'encadrement</li> <li>- Manque de lieux de loisirs</li> <li>- Temps surchargé des jeunes</li> </ul>	Manque d'organisation des jeunes
9	<b>SECTEUR TRANSPORT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- État des routes</li> <li>- Manque de moyens de transport</li> </ul>	Mauvais état des routes

Tiré de : Comité de concertation de l'unité de planification participative de Madaka/PNDP. 2009. *Planification locale et communale dans le cadre du Programme national de développement participatif (PNDP). Plan de développement local de la communauté de Madaka 2008-2013 (5ans)*, p. 22. Maroua : Pool des ingénieurs PNVRA/EN. 59 p.

Le tableau 4.2. donne un aperçu de l'état de la situation telle que perçue par la communauté. Cependant, il est difficile de juger de l'objectivité de la démarche. Le tableau tel que présenté ici a-t-il été entièrement composé avec la population locale ou a-t-il été élaboré seulement par les responsables du programme ?

## 4.2. L'éducation à Madaka

Cette section est divisée en deux sous-sections. La première présente l'école traditionnelle non scolaire, c'est-à-dire qui a cours en dehors des établissements scolaires de la région de Madaka. La seconde décrit les quatre différents types d'établissements que l'on retrouve dans la région de Madaka : l'école coranique, l'école franco-arabe, l'« école des parents » et l'école d'État.

### 4.2.1. Les principales caractéristiques de l'éducation traditionnelle dans la région de Madaka

*« Le Cameroun précolonial ne connaissait pas l'école occidentale. »  
(Owono, 1986, p. 7)*

Pour le Cameroun en général, avant la venue de l'école, comme l'explique Atayo (2000), l'éducation était un devoir traditionnel pour les familles. La mère en avait la charge principale jusqu'à ce que l'enfant atteigne environ huit ans, ensuite le père prenait le relais (*ibid.*). La participation aux activités familiales avec les parents constituait la plus importante source d'apprentissage (Che, 2007). Cette éducation était organisée avec des pratiques pédagogiques « bel et bien complexes », comme le rappellent Tchego (2000), Noye (1974 et 1971 entre autres) et Tourneux et Iyébi-Mandjek (1994). Encore aujourd'hui, l'éducation traditionnelle africaine n'a pas de lieu précis, « tout le territoire de la communauté en constitue le cadre » (Fonkeng, 2004, p. 34). Tout le monde y est associé, elle est organisée en fonction du sexe de l'enfant et de son âge. Elle inclut des rituels de passage, est orale et se déroule dans la langue maternelle. Elle serait largement composée de « méthodes actives qui s'ignorent » (selon l'expression de Noye dans Tourneux et Iyébi-Mandjek, 1994, p. 193). Le Père Noye<sup>191</sup> (1971) est un missionnaire très connu de la région de Maroua, surtout pour ses travaux sur la langue foulfouldé, et qui s'est efforcé de décrire ce qu'il appelle, tout comme Tourneux et Iyébi-Mandjek (1994), la « pédagogie traditionnelle

---

<sup>191</sup> Le Père Noye est missionnaire de la congrégation des Oblats de Marie Immaculée (o.m.i). Il a écrit plusieurs ouvrages sur la langue peule, spécifiquement sur le foulfouldé *fuunaageere*, particulier pour sa tendance conservatrice (dialecte foulfouldé spécifique à la région de Diamaré). Aujourd'hui, le foulfouldé *fuunaageere* est aussi appelé foulfouldé oriental. Le Dictionnaire français-foulfouldé (Noye et Parietti, 1999) y est dédié. Selon nos répondants, le Père Noye aurait été, quelques années, responsable de la mission catholique de Bogo.

peule » (p. 193). Conscients de leurs origines lointaines et singulières<sup>192</sup>, il n'est pas surprenant que les Peuls aient mis au point toute une pédagogie « ludique » complexe pour assurer la transmission de leur culture (Tourneux et Iyébi-Mandjek, 1994, p. 193).

Grandement inspirés des travaux du Père Noye, Tourneux et Iyébi-Madnjek (1994), respectivement, linguiste et géographe, ont fait un intéressant travail d'ethnoéducation<sup>193</sup>. Selon eux, la pédagogie traditionnelle peule vise essentiellement l'apprentissage de la langue, une langue qui serait de moins en moins riche<sup>194</sup> (*ibid.*). Les stratégies pédagogiques, répertoriées et documentées par le père Noye (1974, 1982), sont essentiellement des jeux de langage<sup>195</sup> qui servent à animer les jeux des enfants, les veillées, les fêtes, voir même les chants et histoires des griots, comme nous le signale nos répondants et Noye (1982). Par exemple, on joue à répéter des phrases difficiles à prononcer, où l'erreur peut entraîner un important changement dans le sens de la phrase et ainsi déclencher un rire général; on engage des petits dialogues rythmés et rapides avec un partenaire où chacun décline les différents accords du mot choisi par son interlocuteur; on répète des petites comptines connues où il faut accorder l'adjectif choisi (Noye, 1982; Tourneux et Iyébi-Mandjek, 1994). Souvent ces jeux sont repris par les enfants, pieds dans le sable, dans diverses circonstances. Ils n'ont pas nécessairement conscience de la signification pédagogique de ces jeux, de l'enseignement grammatical qu'ils portent (*ibid.*)<sup>196</sup>.

Outre l'apprentissage de la langue, pour transmettre leurs connaissances et leurs codes sociaux et moraux, les Peuls utilisent d'autres stratégies éducatives orales (CERCP, 1998 ; Noye, 1974). C'est entre autres par l'observation et en participant aux diverses

<sup>192</sup> Une femme peule décrit les siens comme les premiers hommes créés sur Terre. Le second homme à être venu sur terre, né de Peuls, mais aidé du soleil, après une naissance désolante, serait l'« arabe » (entretien).

<sup>193</sup> L'ethno-éducation « vise à respecter le droit pour chacun d'être éduqué dans sa propre culture, en tenant compte des différences, des besoins et des réalités ». (Pardo, 2002, p. 37).

<sup>194</sup> Ce commentaire semble sous-entendre un déclin de la présence de la pédagogie traditionnelle. Cependant, nous ne comptons aucune donnée pouvant soutenir cette hypothèse.

<sup>195</sup> On pourrait associer l'accent mis sur l'apprentissage de la langue dans la pédagogie traditionnelle peule, à la passion du Père Noye pour la langue foulfouldé et la formation de linguiste de Tourneux. Néanmoins, le travail présenté ici, nous permet de percevoir la complexité de cette pédagogie et quelques entretiens nous confirment l'importance de la langue dans l'éducation traditionnelle.

<sup>196</sup> Durant notre pré-terrain, nous avons fait l'exercice de lire avec quelques personnes des comptines ou des phrases difficiles à prononcer répertoriées par Noye (1974, 1982). Plusieurs furent surpris de se souvenir de celles-ci. La majorité des personnes qui les connaissaient étaient Peuls et avaient un certain âge (selon nous, plus de 40 ans).

activités quotidiennes que les enfants acquièrent des connaissances au sujet de leur environnement social et naturel. Comme nous l'indiquent nos répondants, ils apprennent ainsi les codes de politesse, les tâches journalières, le fonctionnement des chefferies, les rituels et cérémonies diverses, un métier (élevage, agriculture, commerce), etc. (*ibid.* ; Fonkeng, 2004). C'est également cette éducation traditionnelle qui permet l'acquisition du *Pulaaku*, plus particulièrement de ses valeurs centrales (*semtemde, munyal, hakkiilo*) (Bocquéne et Ndoudi, 1986; CERCP, 1998). « [L]e candidat à l'initiation qui remplit les règles du *munyal* et du *hakkiilo*, c'est-à-dire qui se fait remarquer par son intelligence, sa patience, sa persévérance, son endurance, son sens de l'observation, sa compréhension de l'autre, son ouverture, est appelé à réussir » (CERCP, 1998, p. 41). Pour y parvenir, les membres du CERCP (1998) révèlent que face aux adultes, l'enfant « doit observer attentivement, pour les imiter, sans poser des questions, les comportements des aînés afin d'intérioriser les valeurs sociales et morales. » (p. 42). Aussi, les aînés disposent de listes d'interdits, de proverbes, de comptines, de chants, de contes, de poèmes, des devinettes, etc. afin de transmettre à l'enfant l'essentiel du code moral et social peul. Par exemple, les contes *Koumen* et *Kaidara*, retranscrits par Hampâté Bâ et Dierterlen (2010) pour le premier et Hampâté Bâ seul pour le deuxième (1985), visent respectivement à illustrer *munyal* et *hakkiilo* (CERCP, 1998).

Le nombre et la richesse de ces outils didactiques (les chants, les contes, les devinettes, etc.) s'expliquent, selon Santerre (1982), par le fait qu'une civilisation de tradition orale comme les Peuls ne connaît pas le livre, mais a de nombreux mécanismes de transmission du savoir de la tradition orale (p. 348). Lorsque l'on connaît un peu mieux la complexité pédagogique de l'éducation traditionnelle peule, il est moins surprenant d'apprendre que la communauté de Bogo a résisté à l'éducation coloniale<sup>197</sup>, comme si ses membres craignaient que cette école moderne ne vienne

<sup>197</sup> Ce qui fut d'ailleurs le cas pour plusieurs communautés africaines de l'Ouest. Des traces de cette résistance sont entre autres décelables dans les écrits des premiers auteurs africains célèbres publiés, tels Mongo Mbeti, Leopold Senghor (entre autres avec le chapitre *Le problème de la culture* dans *Liberté I. Négritude et humanisme*) et Cheick Anta Diop avec *Présence Africaine*. Toutes ces personnalités se sont à cette époque exprimées contre l'éducation coloniale telle qu'elle était proposée.

briser l'ordre établi<sup>198</sup>. Nous y reviendrons dans la section suivante qui présente l'éducation scolaire de Madaka. Toutefois, aujourd'hui, il est clair, disent nos répondants, que la pédagogie traditionnelle, « conservatrice », ne semble pas constituer une option suffisante pour combler les besoins éducatifs de la communauté de Madaka, pas plus que l'éducation offerte par l'État. L'éducation traditionnelle est selon nos répondants trop centrée sur soi. « Elle n'ouvre pas les enfants au monde extérieur » (entretien 14), lui reproche plusieurs de nos répondants. Ils nous signalent également qu'étant donné « le calme » qui régnait à l'époque de la suprématie peule, avant la colonisation dans l'Extrême-Nord; l'éducation traditionnelle n'avait pas besoin d'ouvrir les enfants sur le monde extérieur. « L'éducation [traditionnelle] était donc essentiellement endogène, elle portait sur des préoccupations internes de la communauté. » (Tchego, 2000, p. 15). C'est d'ailleurs ce qui semble être reconnu comme à la fois la plus grande force et la plus importante lacune de l'éducation traditionnelle par plusieurs auteurs (Tourneux et Iyébi-Mandjek, 1994 ; Tchego, 2000 ; Mvogo 2000 ; Fonkeng, 2004). Aujourd'hui, le Cameroun en appelle à une éducation qui favorise « la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde » (*Loi d'orientation de l'éducation au Cameroun*, République du Cameroun, 1998). Une autre caractéristique de la pédagogie traditionnelle qui en constituerait une limite est son caractère oral (Tchego, 2000, p. 28 et 2003, p. 63).

#### 4.2.2. Les principales caractéristiques de l'éducation scolaire de Madaka

Le mot foulfouldé *jangirdee*, c'est-à-dire école, réfère le plus souvent à deux types d'école : l'école coranique et l'école d'État (école publique ou privée suivant le curriculum de l'État). Nous présenterons ici une description de ces deux types d'écoles à Madaka. Nous présenterons également dans cette section l'école franco-arabe et les écoles que les membres de la communauté locale appellent les « écoles de parents ». Une attention plus importante sera portée à l'école primaire publique de Madaka centre, celle qui est communément appelée l'École de Madaka.

<sup>198</sup> Pour illustrer ces propos, bien qu'un exemple aussi analogue ne soit pas nécessaire ; à plus petite échelle, à 100km tout au plus, les parents Massa disent avoir « peur que la scolarisation des enfants ne les amènent à ne plus faire des sacrifices sur les crânes des ancêtres, ce qui aurait pour conséquence d'arrêter leur voyage dans l'au-delà » (propos tirés de l'enquête UNICEF, 1998, p. 23).

À Madaka, on retrouve plusieurs établissements scolaires : trois écoles primaires publiques (ou écoles d'État), sont l'École de Madaka - la plus fréquentée - environ 25 écoles coraniques, et depuis 2009, deux « écoles de parents ». Il n'y a pas d'école franco-arabe à Madaka, mais une, de niveau primaire, à Bogo Sirataré.

#### **4.2.2.1. École coranique**

L'éducation traditionnelle, comme nous l'avons évoqué, se fait en tout lieu et à tout instant. Cependant, une autre forme d'éducation est qualifiée de « traditionnelle » par nos répondants : il s'agit de l'école coranique. Cette école, comme nous l'avons signalé précédemment, aurait pris de l'ampleur au sein de la communauté peule, particulièrement au cours de la période du Royaume de Kanem-Bornou. Elle serait ainsi plus que bicentenaire (Genest et Santerre<sup>199</sup>, 1974). Dans la région de l'Extrême-Nord du Cameroun, cette école est appelée « *jangirde fulbé* » (l'école peule) en opposition à « *jangirde nassarah* » (l'école des blancs). Il y a deux niveaux à l'école coranique. Gandolfi (2003), elle, en décrit cinq, mais les quatre derniers sont réunis en un seul, soit le 2<sup>e</sup> niveau, tant par Santerre et Genest (1974) que par Santerre (1982), Tourneux et Iyébi-Mandjek (1994), Dongmo (1996), ainsi que par nos répondants. L'école coranique est vouée à l'apprentissage du Coran et se tient chez le maître. Le maître du premier niveau est le *mallum* et celui du second, le *moodibbo*. Au niveau élémentaire, l'élève apprend à recopier le Coran et à le réciter. Après avoir acquis quelques bases : apprentissage de l'alphabet et des différents phonèmes, l'élève est appelé à recopier la première sourate du Coran sur sa planchette (*alluha*) avec une tige de mil coupé (appelé « calame » dans la tradition islamique, Tourneux et Iyébi-Mandjek, 1994, p. 96) et de l'encre (mélange de gomme arabique et de suie) versée dans une petite calebasse. Comme nous l'indiquent nos répondants et le confirment nos observations, le tout constitue le seul matériel scolaire du niveau élémentaire. L'élève recopiera ensuite la dernière sourate, l'avant-dernière, l'antépénultième, etc., et ce jusqu'à la deuxième (*Al-Baqara*) (Santerre, 1982). Suite à cela, il invite ses parents chez son maître pour la fête de *tumbirdu* où il reçoit le titre de *mallum* et sera à ce

---

<sup>199</sup> Santerre est un anthropologue, professeur retraité du département d'anthropologie de l'Université de Laval. Il a entre autres dirigé une équipe de recherche multidisciplinaire entre 1970 et 1974 dans le nord Cameroun au sujet de l'éducation africaine (site de l'Université Laval).

moment, à son tour, qualifié pour enseigner. Il existerait des femmes *mallum*, mais elles seraient rares. Selon notre répondant principal, à Madaka, il n'y en a pas. Des rituels marquent le passage d'une section à une autre du Coran par les élèves. Un animal est égorgé en l'honneur de l'enfant qui progresse (Tourneux et Iyébi-Mandjek, 1994). Il n'y a pas de limite d'âge pour entreprendre ses études coraniques. Comme Gandolfi (2003) le signale, les élèves recopient ce qu'ils voient ou écrivent les sons qu'ils entendent, souvent d'après Genest et Santerre (1974, p. 203), « sans la moindre compréhension » du sens. Aussi, comme l'explique Gandolfi (2003), peu de maîtres de l'école coranique en Afrique de l'Ouest maîtrisent l'arabe<sup>200</sup>, ce qui rend la discussion au sujet des sourates bien difficile. Il semblerait que ceci n'est pas nécessairement perçu comme un problème par nos répondants. Les sourates récitées à répétition deviennent un peu comme des chants mantriques qui permettent une certaine « transe », ce qui favorise une attitude « méditative », d'« adoration », nous expliquent-on. Toutefois, nos répondants déplorent tout de même le peu de connaissances de l'arabe qu'ont les *mallums* de Madaka. L'enseignement se fait sans inviter les enfants à formuler des commentaires ou à poser des questions (Santerre, 1982). On a souvent recours au châtement corporel<sup>201</sup>. Le *mallum* ne peut pas refuser l'enseignement du Coran à une personne qui ne dispose pas des moyens nécessaires (Santerre, 1982). Le *mallum* est rémunéré par la communauté islamique locale sur une base flexible (Seignobos et Nassourou, 2000). À Bogo certains *mallum* se seraient plaints aux parents du faible revenu dont ils disposent.

Après avoir atteints le rang de *mallum*, certains poursuivent au second niveau. Cependant, peu s'y engagent (Santerre, 1982). On retrouve plusieurs écoles coraniques de premier niveau à Bogo et souvent plusieurs dans un seul quartier<sup>202</sup>. À l'école

<sup>200</sup> Seignobos et Nassourou (2000) précisent la situation, en 1993 : 50% des 142 *mallums* interrogés de la région de Maroua et de Balaza disent ne rien connaître de l'arabe (une proportion qui s'accroît plus on s'éloigne de Maroua qui est le centre économique et culturel de la région). 30% écrivent en *ajamiya* (c'est-à-dire le foulfouldé en caractères arabes) et 71% ne comprennent pas le français. Il faut noter que plusieurs livres religieux ont été traduits en foulfouldé et sont au programme du niveau secondaire (Seignobos et Nassourou (2000). Quelques *mallum* possèdent leur propre bibliothèque et transmettent le contenu à leurs élèves (Gandolfi, 2003).

<sup>201</sup> Ces châtements sont bien connus. Cheikh Hamidou Kane (1961) les décrit bien dans son roman *L'Aventure ambiguë* (1961). Ce roman nous présente Sambo Diallo, un enfant peul qui fréquente à la fois l'école coranique et l'école d'État (double scolarité). Lors d'une assemblée communale, la Grande Royale, la chef suprême du clan, demande aux parents réticents d'envoyer les enfants du royaume à l'école d'État, même si, elle-même, la « déteste » (p. 56). Ce récit révèle la complexité que prend la double scolarité pour un enfant et pour toute la communauté.

<sup>202</sup> C'est « une école de proximité » (Tourneux et Iyébi-Mandjek, 1994, p. 88).

coranique de deuxième niveau, on vise à approfondir sa compréhension de l'Arabe et celle du Coran et à se spécialiser dans un domaine particulier (Santerre et Genst, 1974; Santerre, 1982, Seignobos et Nassourou, 2000), dont l'anatomie, les mathématiques, la loi, l'astrologie, etc. En fonction de ce choix, on a recours aux maîtres de deuxième niveau, des *moodibbe* (pluriel de *moodibbo*) (*ibid.*). Certaines régions sont réputées pour leurs *moodibe*, particulièrement talentueux dans un domaine. Par exemple, Seignobos et Nassourou (2000) précisent que la CTD de Balaza, adjacente à celle Bogo et plus particulièrement au village de Madaka, est particulièrement reconnue pour ses maîtres dans le domaine juridique. Des élèves de partout et de tous les âges approfondissent leurs connaissances chez les maîtres de deuxième niveau. Malgré les particularités régionales, le *moddiboo* est un généraliste et doit répondre à ses élèves quelques soient leurs préoccupations (Santerre, 1982). À ce niveau de l'école coranique, il n'y a pas d'horaire d'enseignement fixe. L'élève se présente pour une période qui dépasse rarement une heure et approfondit ses connaissances selon son plan de travail personnel. Il apporte ses ouvrages<sup>203</sup>. Il est rare que plus du tiers des élèves d'un maître se trouvent réunis en même temps (Santerre, 1982). Le maître fait des commentaires individuels. À ce niveau, les questions sont également très peu admises (Santerre, 1974). Ces études sont essentielles pour obtenir le titre de *moddiboo*. Le titre de *moodibbo* est octroyé par reconnaissance sociale. Aucune cérémonie ne marque le moment d'acquisition de ce titre. Ce sont les membres de la communauté qui juge des élèves, c'est eux qui feront d'un *mallum* averti un *moddiboo*. Ce dernier peut alors diriger une école de second niveau. À Madaka, selon les répondants, on compte un ou deux *moddibe*.

À Madaka, on observe environ 25 écoles coraniques de premier niveau. En 1994, 85 % des enfants musulmans non scolarisés à Maroua fréquentent l'école coranique (Tourneux et Iyébi-Mandjek, 1994) et plus de 50 % des enfants qui fréquentent l'école formelle pratiquent une double scolarité (p. 165-166). Ils se rendent le matin (de 6h à 9h30 environ) à l'école coranique, le jour à l'école d'État et le soir retournent à l'école coranique (de 18h30-21h00 environ). Nous n'avons pas obtenu d'information sur le

<sup>203</sup> Les ouvrages les plus étudiés des 142 *mallums* formant l'échantillon de l'étude de Seignobos et Nassourou (2000) en 1993 sont disponibles en appendice Q.

nombre d'enfants de Madaka qui pratiquent cette double scolarité, mais nos répondants estiment à 65 % le pourcentage d'enfants de moins de 15 ans qui fréquentent l'école coranique de premier niveau à Madaka. Le nombre d'élèves franchissant la porte du deuxième niveau serait cependant très faible.

#### **4.2.2.2. École franco-arabe**

L'école franco-arabe<sup>204</sup> a d'abord été mise en place par l'administration française au Soudan (1902). Vers 1933, elle est proposée par l'Instruction publique camerounaise (IPC) comme une troisième voie, à mi-chemin entre l'école coloniale et l'école coranique (Genest et Santerre, 1974). Elle est perçue comme une solution pour contrer les réticences de la population du nord Cameroun face à l'école coloniale. Dès lors, elle est vivement débattue et ne verra le jour que sous le règne du président Ahidjo, qui la rendra effective par une décision personnelle en 1961<sup>205</sup> (*ibid.*). L'administration coloniale craint qu'elle ne favorise l'arabisation de la région et ne ravive les espoirs de Rabah d'un empire panarabiste; mais la communauté locale la réclame. D'après nos répondants, l'école franco-arabe est « hautement politique », elle fonde encore le discours de ceux qui souhaitent une éducation respectueuse de la culture locale. À l'école franco-arabe, on suit le programme établi par le Ministère de l'éducation de base (MINEDUB) ou le Ministère des enseignements secondaires (Minesec). L'horaire scolaire est pratiquement le même qu'à l'école publique, mais l'Arabe s'y enseigne de trois à cinq heures l'après-midi, cinq jours par semaine (Genest et Santerre, 1974). On retrouve une seule école franco-arabe pour toute la CTD de Bogo (plus de 10 000 habitants). C'est une école primaire. Cela surprend étant donné la proportion de musulmans et l'intérêt suscité par ce type d'école comme le signalent nos répondants, cependant nous n'avons pas de données nous renseignant sur les raisons de ce faible nombre. Selon nos entretiens, plusieurs membres de la communauté de Madaka désiraient voir ce type d'école construit à Madaka, même s'ils reconnaissent que ce type d'école ne peut pas remplacer l'École de Madaka puisqu'elle s'adresse aux musulmans uniquement. Pourtant, selon la loi, l'école

<sup>204</sup> « On trouve des écoles franco-arabes également au sud Cameroun, à Yaoundé, à Douala et en pays Bamoun, où, plus nombreuses et plus fréquentées, elles sont antérieures à celles du nord et recrutent leurs propres élèves dès la section d'initiation au langage (SIL). » (Genest et Santerre, 1974, p.3 et Fonkeng 2004, p. 256).

<sup>205</sup> voir note en bas de page 32.

franco-arabe est une école laïque (Djamé et *al.*, 2000). À ce sujet, notons que les écoles franco-arabes sont majoritairement financées par les structures islamiques (Genest et Santerre, 1974).

Seignobos et Nassourou (2000) ont relevé d'autres résistances face à ce type d'école. En effet, certains déplorent la transformation des stratégies pédagogiques traditionnelles en faveur des méthodes *nassarah* (blanches). Aussi, certains *moodibbe* craignent de perdre leur pouvoir. Tandis que d'autres, davantage tenants du *pulaaku*, veulent se défendre d'une « arabisation outrancière » (*ibid.*, p. 11). Fonkeng (2004), lui, basé à l'Université de Yaoundé, affirme que le travail pour la mise en place des écoles franco-arabes doit être poursuivi. Selon lui, il s'agit d'une alternative valable à l'école d'État, d'une scolarisation plus adaptée aux réalités « autochtones » (p. 255), ce que soutiennent également Genest et Santerre (1974).

#### **4.2.2.3. « Écoles de parents »**

« Écoles de parents » est l'appellation donnée aux écoles qui apparaissent le plus souvent dans les communautés éloignées, où l'accès à l'école publique (école d'État) est difficile. Les membres de ces communautés voulant combler le manque d'écoles publiques dans leur région s'unissent pour bâtir une école. Pour ce faire, ils forment un comité dirigeant qui embauche un ou des enseignants et coordonne les travaux entourant l'école (Martin, 2003). On retrouve ce genre d'école un peu partout dans les pays du Sahel, au Mali et au Tchad par exemple (Martin, 2003). On les appelle aussi des écoles spontanées. Majoritairement, ces écoles tentent de suivre le programme scolaire fixé par le ministère, mais le manque de personnel formé et le manque de matériel rend souvent la tâche ardue (*ibid.*). Les écoles de parents ne reçoivent pas de financement de l'État et ne sont pas reconnues par l'État (rapport d'inspection d'arrondissement d'éducation de base, 2008-2009). Les enseignants qui y enseignent sont engagés par les parents du quartier.

À Madaka, on retrouve depuis un peu plus d'un an deux écoles de ce type. Les deux sont situées dans les quartiers en périphérie du village où les habitants déplorent le long chemin (plus de 5 km selon nos répondants) que doivent parcourir leurs enfants pour se rendre à l'École de Madaka, route qui devient particulièrement ardue à la

saison des pluies. Ces deux écoles sont nées en 2009, suite à l'assemblée générale de l'APEE de l'École de Madaka. Les parents des ces quartiers éloignés, se disant « envieux » (observation participante à cette assemblée) du service offert à Madaka Garré, sont repartis dans leur quartier et ont réuni des parents préoccupés par ces difficultés d'accès. Dans deux quartiers, ceux de Mbadi et Sawawo Ouest, des écoles ont été construites par les parents. Elles sont en pailles et se composent d'une seule salle de classe où l'unique mobilier est un tableau et une chaise. Ces écoles s'adressent principalement aux plus jeunes (niveau SIL, CP, CM I, CM II). Pour terminer leurs études, les plus vieux sont encouragés à se rendre à l'École de Madaka. Les habitants de la région que nous avons interviewés disent qu'ils espèrent voir ces écoles reconnues par le gouvernement. Les membres de la communauté locale espèrent que les efforts qu'ils ont déployés démontreront leur désir d'avoir accès à l'école et favoriseront le choix de leur quartier pour l'annonce de la construction d'une nouvelle école à Bogo. Cependant, les autorités ne voient pas toujours d'un bon œil ces écoles. En 2008, le Ministère de l'éducation de base présentait ces écoles comme des « écoles clandestines » et soutenait leur fermeture (Tchami, 2008). Cette appellation péjorative a fait ses marques à Bogo et les autorités appellent à présent les écoles de Mbadi et Sawawo des « écoles clandestines » et déplorent leur construction.

#### **4.2.2.4. École d'État**

Par « école d'État » on entend toutes les écoles qui suivent le programme scolaire national et qui sont reconnues par l'État. Elles peuvent être privées ou publiques. Pour parler du projet de ces écoles, nous parlerons de projet scolaire. Ceci pour le distinguer du projet d'éducation globale (projet éducatif) de la communauté, ses différentes institutions et acteurs. À Madaka, les trois écoles sont des écoles primaires publiques. Il n'y a ni école maternelle, ni école secondaire à Madaka. Les trois écoles primaires publiques sont : celle de Madaka Sirataré (au sud-est du canton), celle de Diguir (à l'ouest du canton) et celle de Madaka centre (au centre du canton), mais nous nous intéresserons particulièrement à la réalité éducative de l'école primaire publique de Madaka centre, appelé École de Madaka. Dans la section suivante, nous présenterons sommairement l'histoire de l'éducation primaire dans la région de

Madaka, pour ensuite présenter l'École de Madaka avec ses principales caractéristiques.

### **4.3. La communauté éducative de l'École de Madaka**

Pour mieux saisir la réalité de la communauté éducative associée à l'École de Madaka, il importe de connaître le parcours historique de cette institution scolaire publique. Dans cette section, en premier lieu, nous présenterons les principaux éléments de cette histoire. Ensuite, nous présenterons les principales caractéristiques de l'École de Madaka et des instances représentatives des membres de la communauté éducative. Ensuite, nous présenterons l'essentiel des propos recueillis auprès des membres de la communauté éducative de l'École de Madaka que nous avons interrogés. Nous leur avons d'abord demandé qui sont, selon eux, les acteurs pour l'éducation de enfants de Madaka et nous avons exploré leurs représentations de l'éducation des enfants de Madaka. Finalement, nous présenterons une ébauche du projet éducatif entretenu par nos répondants (les types et les lieux d'apprentissage, les problèmes pour réussir ce projet et les propositions pour surmonter ces problèmes).

#### **4.3.1. L'histoire de l'École de Madaka**

Nous avons évoqué dans le chapitre I l'histoire de l'éducation primaire au Cameroun qui met en évidence les différents efforts réalisés par l'État pour favoriser la participation de la population locale au projet scolaire. On se souvient qu'à l'époque de la colonisation, dans l'Extrême-Nord, les Français ont d'abord construit leur école dans l'enceinte du lamidat de Maroua; que quelques expériences de ruralisation scolaire ont été réalisées; que des discussions autour de l'école franco-arabe ont eu cours; que, dès l'indépendance, les contenus ont été africanisés et qu'on a entrepris quelques tentatives de décentralisation, tentatives qui ont entre autres mené à la définition de la communauté éducative.

À Bogo, selon le récit fait par nos répondants, deux moments marquent particulièrement l'histoire de l'éducation d'État à Madaka : le moment de l'arrivée de l'école d'État dans la région et le moment de l'annonce de la gratuité scolaire au

Cameroun en 1996. Plusieurs de nos répondants corroborent nos lectures (Martin, 1971; Owono, 1986; Tourneux et Iyébi-Mandjek, 1994; Fonkeng, 2004) et confirment qu'au moment de l'arrivée de l'école dans la région, les parents cachaient leurs enfants afin qu'ils ne côtoient pas l'« école des blancs ». L'histoire de l'école d'État est liée de très près à celle de l'école coloniale dans la représentation que s'en fait la communauté locale. C'est surtout depuis l'arrêté de 1921 (*voir* section 1.2.2.1) que l'administration française encourage les enfants à se rendre à l'école en recourant, entre autres, à la punition envers les parents. Ce type de pratique perdurera jusqu'à l'indépendance. Même si la première école est arrivée à Bogo qu'en 1953 et à Madaka en 1963 (archives de l'Inspection d'arrondissement d'éducation de base, IAEB), les habitants de Madaka nous racontent soit avoir caché leurs enfants en les envoyant dans la famille habitant les villages les plus éloignés, soit avoir été eux-mêmes cachés par leurs parents. Les chefs des différents villages étaient encouragés à envoyer leurs fils et d'autres enfants dans les écoles les plus proches (entre autres celles de Maroua et Garoua). Nos répondants nous informent que le plus souvent c'était les enfants des esclaves qui étaient envoyés de force à l'école. On les faisait alors passer pour les fils de chefs peuls que recherchait l'administration (Martin, 1971). Pour illustrer cette époque, nos répondants nous racontent qu'à Balaza, la CTD voisine de Bogo, un enfant d'esclave est revenu dans le village après avoir fait ses études et a ainsi obtenu un poste d'administrateur d'État. Les autorités traditionnelles peules, les maîtres de sa famille, ont dû pourtant l'accueillir avec éloge, selon le protocole. La plupart des personnes interviewées nous parlent de cette époque avec une pointe de regret. La majorité regrette de ne pas avoir fait plus d'études à l'école d'État. Ils disent réaliser aujourd'hui la valeur de ces études. Le second moment qui a, selon nos répondants, marqué l'histoire de l'éducation dans la région est plus contemporain. Si l'on prend en compte l'âge des personnes interviewées et les témoignages reçus, il se situe autour des années quatre-vingt-dix, mais les interviewés l'associent pour la plupart à l'annonce de la gratuité scolaire (1996, loi 96/06, 18 janvier 1996). Les répondants nous apprennent que :

« C'est un non-sens ! Lorsque l'école fut déclarée gratuite par le Président de la République, les frais déboursés par les parents ont augmenté. On nous obligeait à payer les frais de l'Association de parents même si dans la loi ces frais sont déboursés sur une base volontaire. Si on ne les payait pas, le directeur ou l'enseignant obligeait l'enfant à sortir de la classe. En plus, la qualité de l'enseignement a franchement baissé depuis cette époque. On a moins d'enseignants formés et payés par l'État, l'APEE doit payer des maîtres de parents » (entretien 21).

« À l'école de Madaka, en 1987 il n'y avait pas de tables-bancs dans les classes. Il y avait des classes, mais rien dedans. Les élèves du SAR/SM en ont construit. Ensuite, quelques années plus tard, un comité de villageois s'est mis en place pour amasser les fonds nécessaires afin de répondre à une offre affichée dans les journaux au sujet d'un don de forage en échange d'un investissement local. C'est à ce moment que l'école de Madaka s'est dotée de son puits et qu'est née son APEE. » (entretien 19).

À cette époque, c'est le manque de moyens qui a poussé les membres de la communauté éducative à se réunir pour assurer la poursuite des activités de l'École de Madaka. Un changement de perspective envers l'école a donc eu lieu. Les membres de la communauté locale ne veulent à présent plus s'en départir.

### **4.3.2. Les principales caractéristiques de l'École de Madaka**

L'École de Madaka est limitrophe avec la grande route Maroua-Bogo-Maga (*voir* Appendice C) qui sépare le village en deux. Elle est très près du cœur du village, c'est-à-dire près de la chefferie (lawanat<sup>1</sup>) et de la mosquée (elles sont l'une en face de l'autre dans les différents villages de la région). Le terrain de l'école est limité au sud par la forêt qui s'étend jusqu'à la rivière, à l'est par des champs, quelques habitations et la place du marché de Madaka et à l'ouest par des bâtiments de la Sodécoton (*Société de développement du coton du Cameroun*) et par le centre de santé de Madaka.

L'École de Madaka a été mise sur pied en 1963. Une répondante nous parle des premiers jours de cette école :

« L'école était en *sekko* (en paille). Elle était de l'autre côté de la route principale, en face du centre de santé. Un maître, un blanc, venait. Les parents cachaient leurs enfants. Ensuite, l'école a changé de place. Elle s'est installée à son emplacement actuel, mais elle était toujours en *sekko*. Il y avait au plus une vingtaine d'élèves. Ce n'est que plus tard qu'on la construite en « dur »<sup>206</sup> et que les enseignants blancs sont partis. » (entretien 2).

Pour l'année 2008-2009, 274 élèves sont inscrits à l'école (VSO, 2009). Sur ce nombre, 107 sont des filles et 167 des garçons. Chaque jour, au moins le tiers d'entre eux ne se présente pas en classe. Ces 274 enfants de 6 à 15 ans représentent, selon des estimations de VSO (2008), 53 % des enfants de cet âge résidant sur le territoire desservi par l'École de Madaka selon la carte scolaire (c'est-à-dire, 59 % des garçons et 34 % des filles) (*ibid.*)<sup>207</sup>. Ces chiffres représentent les taux brut de scolarisation (TBS) de l'École de Madaka.

L'école est maintenant composée de quatre salles de classe actuellement utilisées et de deux qui ne le sont pas (nécessitant quelques réfections). Chacune des classes de l'École de Madaka est dotée de matériel didactique. À la fin de l'année scolaire 2008-2009, le matériel est réparti ainsi : pour la classe de SIL-CP, 96 places assises (c'est-à-dire 24 bancs de 4 places), 4 manuels scolaires, un tableau et des craies; pour la classe de CE1-CE2 72 places assises (18 bancs de 4 places), 4 manuels scolaires, un tableau et des craies; pour celle de CM1-CM2, 52 places assises (13 bancs de 4 places), 5 manuels scolaires, 2 équerres, 1 rapporteur d'angle et 1 compas. (VSO, 2009). Notons

<sup>206</sup> Les bâtiments à Bogo sont pour la majorité construits en paille et en terre. Cependant quelques bâtiments sont en ciment (béton), c'est ce que la communauté locale appelle des bâtiments en « dur ».

<sup>207</sup> Selon l'UNICEF (1998), en 1995, dans la province de l'Extrême-Nord, seulement 18,6% des filles entre 6 et 14 ans étaient scolarisées contre 38,4% des jeunes garçons du même âge. Cet écart entre les jeunes filles et les jeunes garçons est remarquable, mais l'est encore plus lorsque l'on nous annonce que dans la province du Centre, la même année, ces chiffres étaient de 79,4% et 81,3% (p.6). On constate également l'écart entre les zones urbaines et les zones rurales. En zone rurale, les filles fréquentent moins l'école qu'en zone urbaine. Dans notre cas, notons que Bogo en son centre est considéré comme une zone urbaine, mais que les villages en périphérie, dont le village de Madaka, sont considérés zones rurales. Quant aux raisons invoquées par l'UNICEF (1998), figurent : « le statut de la femme » (p. 29), « la hantise de la grossesse » (p. 31), « la limitation des contacts garçons/filles » (p. 32), « la non-participation des parents aux activités de l'Association des parents (APE)/timidité des parents » et surtout des mères (p. 33) et bien d'autres. Pour en savoir plus sur le sujet, il est possible de se référer au travail de l'Association de lutte contre la violence faite aux femmes et aux jeunes filles (ALVF) et à sa brigade de Bogo. On peut également se référer au travail du Réseau camerounais des associations de mères d'élèves filles (RECAMEF). Le RECAMEF soutient les différentes Associations de mères d'élèves filles (AME) de la province. À Bogo, le travail du RECAMEF a mené à la formation d'une AME à l'école Bogo Sirataré, au centre de Bogo, dans le quartier le plus peuplé. Aucune AME n'a été fondée à l'École de Madaka. Le travail du RECAMEF est soutenu par l'UNICEF (RECAMEF, 2008).

que, selon nos observations, l'École de Madaka est une école relativement bien dotée en termes de matériel comparativement aux autres écoles de la région. Plusieurs écoles ou classes sont en *sekko* ou se font sous un arbre. L'École de Madaka est, elle, construite en dur; on retrouve un puits sur le terrain de l'école et il y a un peu de matériel didactique. L'appendice O présente quelques photos de l'école et de ses environs.

Les quatre salles de classe ont été prises en charge par quatre enseignants au cours de l'année scolaire 2008-2009, mais au mois de décembre un des deux enseignants payés par l'État a été muté dans une autre école. Il restait donc trois enseignants pour terminer l'année (VSO, 2009). Selon nos observations, c'est également avec trois enseignants que l'année scolaire a repris en septembre 2009. À Bogo, on reconnaît quatre types d'enseignants qui travaillent à l'école d'État. Il y a les enseignants payés par l'État, ceux payés par la CTD, ceux payés par les APEE et ceux payés par les ONG. À l'École de Madaka, il y a désormais un enseignant payé par l'État, un enseignant payé par l'APEE<sup>208</sup> et un payé par l'organisation non gouvernementale RÉSAÉC (Réseau animateurs et éducateurs communautaires)<sup>209</sup>. L'enseignant payé par l'État est également le directeur de l'école. Selon nos répondants, le budget de l'École de Madaka est limité. L'État paie depuis les bureaux de Yaoundé (la capitale du pays), les enseignants qu'il a engagés et envoie « un paquet minimum » à l'école à partir de ses bureaux provinciaux. À l'École de Madaka, le « paquet minimum » pour l'année scolaire 2008-2009 a été constitué de trois boîtes de craies et de cinquante cahiers vierges. Pour cette année, aucune autre ressource n'a été fournie à l'École de Madaka par l'État. C'est l'APEE et le CE qui s'efforce de trouver d'autres fonds.

#### 4.3.3. Les membres communauté éducative de l'École Madaka

Dans cette section, nous présenterons d'abord les instances représentant les membres de la communauté éducative à l'école de Madaka. Ensuite, nous listerons les acteurs

<sup>208</sup> En 2008-2009, via l'APEE, c'est le lawane de Madaka qui se chargeait de l'entièreté de son salaire.

<sup>209</sup> Le réseau des animateurs et éducateurs communautaires (RÉSAÉC) est une association qui a son siège social à Maroua. À travers ces activités, RÉSAÉC, en collaboration avec VSO, encadre des volontaires nationaux qui se voient attribuer les rôles de conseiller en développement scolaire ou d'enseignant. On retrouve des « enseignants RÉSAEC » un peu partout dans la province de l'Extrême-Nord.

de l'éducation des enfants de Madaka identifiés par les personnes interviewées, leur importance relative en relevant leurs rôles dans l'éducation des enfants et les relations que ces derniers entretiennent entre eux et avec l'école. Troisièmement, nous cernerons les significations associées aux termes d'éducation et d'école et les représentations de l'éducation qui ressortent des entretiens effectués. Quatrièmement, nous présenterons le projet éducatif entretenu par les personnes interrogées pour les enfants de Madaka, les problèmes pour le réaliser et quelques propositions pour surmonter ces derniers. Finalement, nous présenterons une ébauche du projet scolaire, spécifique à l'école d'État, i.e., ici, à l'École de Madaka.

#### **4.3.3.1. Associations représentantes de la communauté éducative**

Pour participer à la gestion de l'École de Madaka, les membres de la communauté éducative réfèrent à différentes instances sur lesquelles siègent certains de leurs représentants. La plus connue par nos répondants est l'association de parents d'élèves et enseignants (APEE) de l'École de Madaka. Cette association a été reconnue en 1992 (IAEB, archives). La loi permet aux APEE de percevoir de l'argent dans la communauté locale pour assurer son propre fonctionnement, mais ces frais ne sont pas conditionnels à la fréquentation des enfants à l'École. Couramment, ces frais sont appelés « frais d'APEE ». L'assemblée générale de l'APEE de l'École de Madaka a fixé ses frais à 1000 CFA par an par enfant. Cependant, une famille qui envoie plus de trois enfants à l'école ne paiera que pour trois enfants, ce qui limite ses frais à 3000 CFA par an. Malheureusement, comme le déplore la communauté locale, le premier bureau de l'APEE de l'École de Madaka a rapidement perdu la confiance de la communauté locale. En effet, rapidement seul le président de l'APEE est demeuré actif et peu de rapports ont été rendus publics par l'APEE. Certains membres de la communauté locale en sont venus à douter de la bonne gestion des fonds de l'APEE. Cette situation a perduré jusqu'en 2009. Selon le Bureau international de l'éducation (BIE, 2006), ce genre de situation est courante dans la région et bien connue au Cameroun. Plusieurs articles de quotidiens et autres publications traitent du sujet de la mauvaise gestion des budgets des APEE (Nzupip Nwafo, 2010 ; Alima, 2008 ; Fankam, 2003). À Madaka, le bureau de l'APEE a finalement été renouvelé en janvier 2009, même si selon la loi il devrait l'être tous les ans (arrêté 242 de 1979).

La deuxième instance la plus connue de nos répondants est le Conseil d'école (CE). Comme nous l'avons vu dans le chapitre I, les conseils d'écoles sont apparus dans le système scolaire camerounais en 2001 avec le décret 2001/041. Selon Tamukong (2004), il s'agit là d'un effort pour opérationnaliser le concept de communauté éducative (apparu en 1998). On peut d'ailleurs lire dans le décret 2001/041 que :

« (1) l'établissement scolaire se compose de son personnel ainsi que de l'ensemble des personnes physiques et morales de la communauté éducative au sein de laquelle il est créé. Il s'agit notamment :

- Des dirigeants dudit établissement;
- Des personnels (*sic*) administratifs et d'appui;
- Des enseignants;
- Des élèves;
- Des parents d'élève;
- Des associations des enseignants;
- Des milieux socioéconomiques et professionnels;
- Des collectivités territoriales décentralisées;
- Des associations des anciens élèves;
- Des associations locales de développement;
- Des autorités traditionnelles;
- Des ONG opérant dans le milieu socio-éducatif

(2) les personnes énumérées à l'alinéa (1) ci-dessus interviennent dans le cadre du projet d'école ou du projet d'établissement ».

À l'École de Madaka, le Conseil d'école a été mis sur pied en septembre 2007, à l'initiative des volontaires nationaux et internationaux dépêchés à Bogo dans le cadre du projet de partenariat établi entre VSO et le MINEDUB.

Pour plusieurs répondants, il y a une vive confusion entre le rôle du bureau de l'APEE et celui du CE. Dans le décret 2001/041, on peut lire que le CE est le premier responsable du projet éducatif de l'école. On est alors surpris d'apprendre qu'aucun budget ne lui est accessible. Selon la loi, le directeur est invité à gérer son budget en partenariat avec le CE, mais ce dernier ne perçoit aucun transfert gouvernemental. Pour l'instant, la seule instance qui possède un budget est l'APEE (grâce aux frais

d'APEE). Malgré les efforts du CE de l'École de Madaka pour réunir d'autres sommes, ceci entraîne parfois quelques confusions. Comme nous l'avons observé, le CE, en tant que premier responsable, désire décider des projets qui seront entrepris, mais l'APEE disposant de l'argent peut en décider autrement.

Au sein du projet de développement scolaire conçu dans le cadre du partenariat unissant VSO et le MINEDUB, les membres de l'APEE et du CE ont été réunis pour composer un « plan de développement scolaire participatif » (PDSP). Ce plan présente un portrait global de l'École de Madaka et établit des objectifs « de développement » (VSO, 2007).

La participation des parents au projet scolaire de Madaka est décrite par VSO (2008 et 2009a) comme étant faible. Les parents sont encore très peu nombreux à se présenter aux réunions organisées par la direction, l'association de parents d'élèves et enseignants (APEE) ou le conseil d'école (CE) de l'école. Ces taux sont semblables pour les autres écoles de la région (VSO, 2009a).

#### **4.3.3.2. Acteurs de l'éducation globale des enfants de Madaka, leur importance relative et leurs interrelations**

Nos répondants ont identifié 20 membres de la communauté qui sont d'après eux des acteurs de l'éducation globale (non seulement scolaire) des enfants à Madaka. Ils ont ensuite été invités à les hiérarchiser selon leur degré d'importance relative pour l'éducation globale des enfants de Madaka et à en faire des groupes.

La première colonne du tableau 4.3. présente les 20 personnes ou entités identifiées par nos répondants. La deuxième indique la fréquence à laquelle chacune a été nommée. La troisième colonne rend compte de l'importance relative de chacun des acteurs par rapport aux autres, et ce, selon la position accordée par nos répondants à chacun des acteurs lors de l'exercice du tri hiérarchique (voir section 3.2.2.4). Les acteurs sont d'ailleurs présentés dans ce tableau, dans cet ordre (du plus important au moins important). La dernière colonne identifie le rôle de chacun, selon nos répondants, illustré par des extraits d'entrevues. Finalement, à la suite de ce tableau nous présenterons quelques données sur les relations entretenues entre les différents acteurs.

**Tableau 4.3.**

Les acteurs de l'éducation globale des enfants à Madaka

Position	Acteurs	Fréquence	Rôles (termes employés par les répondants)
1	Père	15	<ul style="list-style-type: none"> <li>« Payer les études »</li> <li>« Envoyer ses enfants à l'école publique et coranique et s'assurer de leur présence »</li> <li>« Leur apprendre l'agriculture »</li> <li>« Leur apprendre l'élevage »</li> <li>« Leur montrer les interdits »</li> <li>« Être présent pour eux »</li> <li>« Supporter la mère »</li> <li>« Les nourrir, les habiller, les soigner, les loger »</li> <li>« Les mettre en mariage »</li> <li>« Faire le suivi avec l'école »</li> <li>« Apprendre à l'enfant la morale »</li> </ul>
2	Lawane	15	<ul style="list-style-type: none"> <li>« Surveiller le taux d'inscription et de présence des enfants du quartier à l'école »</li> <li>« Soutenir l'inspecteur et le sous-préfet »</li> <li>« Sensibiliser les parents afin qu'ils envoient leurs enfants à l'école »</li> <li>« Obliger les parents à envoyer leurs enfants à l'école »</li> <li>« Surveiller le travail des enseignants »</li> <li>« Encourager les enseignants »</li> <li>« Encourager l'APEE, les appuyer »</li> </ul>
3	Maître de l'école de Madaka	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>« Apprendre aux enfants à lire, écrire et compter »</li> <li>« Transmettre les connaissances au programme scolaire aux enfants »</li> <li>« Soutenir la mère et le père dans l'éducation de l'enfant »</li> <li>« Sensibiliser la communauté éducative sur le rôle que chacun doit jouer »</li> <li>« S'occuper des enfants qui lui sont confiés, comme on veille sur des animaux. Il les dresse pour leur montrer où ils sont et où ils vont »</li> </ul>
4	Mallum	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>« Transmettre la foi à l'enfant »</li> <li>« Leur apprendre le Coran, les différentes sourates »</li> <li>« Transmettre les valeurs musulmanes et les cinq piliers »</li> <li>« Transmettre des connaissances sur la religion, la pratique musulmane »</li> <li>« Les guider »</li> <li>« Leur apprendre à prier »</li> <li>« Les préparer à la vie dans l'au-delà »</li> </ul>
5	Commune (mairie)	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>« Soutenir financièrement le développement de l'école »</li> <li>« Supporter l'inspecteur »</li> <li>« Compléter le manque d'enseignants avec des enseignants communaux »</li> </ul>
6	Mère	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>« Lui transmettre les interdits »</li> <li>« Montrer à sa fille les travaux de la maison »</li> <li>« Enseigner le respect des étrangers à la maison »</li> <li>« Nourrir, flatter, veiller à la santé de l'enfant »</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>« S'occuper de l'enfant lorsqu'il est bébé »</li> <li>« Montrer comment faire le petit commerce »</li> <li>« Faire le suivi avec l'école »</li> <li>« S'assurer de la présence de son enfant à l'école »</li> </ul>
7	Inspecteur d'éducation de base	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>« Soutenir le lawane »</li> <li>« Assurer l'administration »</li> <li>« Construire des salles de classe »</li> <li>« Affecter les enseignants d'État à leur poste »</li> <li>« Suivre le travail des enseignants et du directeur »</li> <li>« Donner des fournitures (paquet minimum) »</li> <li>« Donner du mobilier »</li> </ul>
8	Moodibbo	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>« Rassembler les parents pour qu'ils se concertent au sujet de l'éducation des enfants de Madaka »</li> <li>« Il assure la bonne entente »</li> <li>« Sensibiliser les parents sur l'importance d'acquérir des connaissances pour réussir à la fois sa vie sur terre et l'après-vie »</li> <li>« Rappeler l'importance de la clairvoyance des enfants »</li> <li>« Sensibiliser les enfants au respect de leurs enseignants »</li> </ul>
9	Enfants	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>« Être au cœur de son apprentissage »</li> <li>« Être influencé par les autres qui ne vont pas à l'école ou par ceux qui y vont, par ses frères et sœurs »</li> </ul>
10	Directeur de l'école de Madaka	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>« Assurer la qualité pédagogique à son école »</li> <li>« Suivre l'évolution de chacun de ses élèves »</li> <li>« Encourager les enfants à persévérer »</li> <li>« Placer les enseignants dans les différentes classes »</li> <li>« Enseigner »</li> </ul>
11	Conseil d'école	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>« Soutenir le lawane dans ses efforts de sensibilisation des parents »</li> <li>« S'assurer que tout fonctionne bien à l'école et tenir les parents informés des difficultés de l'école »</li> </ul>
12	Sous-préfecture	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>« Soutenir le lawane, la commune et l'inspection »</li> <li>« Soutenir financièrement le développement de l'école »</li> <li>« C'est lui qui commande toutes les écoles de l'arrondissement et il commande l'inspecteur »</li> </ul>
13	VSO et autres ONG (PAM <sup>210</sup> , RESAEC <sup>211</sup> )	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>« Supporter le travail de l'inspecteur »</li> <li>« Venir observer les difficultés rencontrées à l'école et proposer des solutions »</li> <li>« Apporter leurs écoles aux enfants, les mettre sur la route et leur montrer quoi faire »</li> <li>« Présenter les valeurs de l'école publique »</li> </ul>
14	Jawro	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>« Sensibiliser les parents afin qu'ils envoient leurs enfants à l'école »</li> <li>« Sensibiliser les parents pour qu'ils payent les frais d'APEE »</li> </ul>

<sup>210</sup> L'école de Madaka a bénéficié de 1997-2001 du programme de cantines scolaires du programme alimentaire mondial (PAM). De la nourriture était livrée à l'école de Madaka, elle était entreposée dans un local à l'école, gardée sous clef et chaque midi des femmes de la région venaient préparer les repas pour les enfants de l'école qui se servaient gratuitement. Une personne interviewée témoigne que lorsque le programme était offert à Madaka, il y avait 52 élèves en CM2, lorsque le programme a pris fin, seulement 18 sont restés.

<sup>211</sup> RESAEC, le réseau des animateurs et éducateurs communautaires du Cameroun est une organisation qui a son siège social à Maroua. Cette organisation forme et soutient des animateurs et éducateurs communautaires. À l'École de Madaka, un enseignant était au cours de l'année scolaire 2009-2010 engagé par RESAEC.

			« Soutenir le lawane » « Soutenir l'APEE » « Choisir l'emplacement de l'école » (répartition foncière)
15	APEE	4	« Surveiller le travail des enseignants et de leur présence » « Surveiller la présence des enfants » « Sensibiliser les parents pour qu'ils envoient leur enfant à l'école et pour qu'ils ne s'absentent pas » « Suivre les activités qui se déroulent à l'école et s'assurer de leur qualité » « Coordonner les comités de suivi dans chacun des quartiers »
16	Élite <sup>212</sup>	6	« Soutenir financièrement le développement de l'école »
17	Iman/Prêtre	2	« Participer aux réunions organisées à l'école » « Réunir les parents pour discuter de l'éducation des enfants de Madaka »
18	Oncle	3	« Soutenir le père dans ses efforts pour l'éducation de ses enfants » « Montrer l'exemple »
19	Marâtre	2	« Aider le père » « S'occuper des soins de l'enfant »
20	Grands-parents	2	« Encourager le père et la mère dans leurs efforts pour l'éducation de ses enfants » « Montrer l'exemple »

### Importance relative des acteurs de l'éducation des enfants de Madaka

Selon nos répondants, le père est la figure la plus importante pour l'éducation des enfants. La mère, elle, occupe la 6<sup>e</sup> position. À ce sujet, notons que trois personnes interviewées, tous des pères de famille, nous ont fait remarquer qu'il n'était pas approprié d'aborder séparément la mère et le père : « la mère et la mère ne peuvent pas être deux entités, ce sont les parents, une chose. La mère seule, ça ne fonctionne pas » (entretien 33). On remarque que le rôle de la mère identifié par nos répondants intègre des tâches qui se déroulent le plus souvent à la maison. Seule une femme nous a parlé d'apprendre le « petit commerce » à ses enfants (vente de produit divers, en petite quantité, le plus souvent dans les marchés). En deuxième position, nous retrouvons le lawane, l'autorité traditionnelle du village. Le rôle de ce dernier selon nos répondants est principalement de « soutenir » les différents acteurs dans leur apport respectif. En troisième et quatrième position, suivent les enseignants ou maîtres : l'enseignant de

<sup>212</sup> Sont appelés élites les personnes originaires de Madaka, mais ne résidant plus à Madaka ou y ayant une résidence secondaire, qui ont des moyens financiers importants. La plupart de ces élites reçoivent également souvent le titre de *el-hadj*.

l'école primaire et celui de l'école coranique. Selon les répondants, leur rôle est de « guider », « dresser », « transmettre », en premier lieu, les connaissances au programme scolaire de l'État et, en deuxième lieu, les éléments de la « foi islamique ». Les cinquième et septième positions (la sixième étant occupée par la mère) sont occupées par l'inspecteur d'éducation de base de la CTD et de la commune (mairie de la CTD), deux autorités administratives. Selon certains répondants, le rôle de l'inspecteur est entre autres de soutenir le lawane. Ceci est contraire aux indications que l'on retrouve dans la Loi d'orientation de l'éducation (République du Cameroun, 1998), où le rôle des autorités traditionnelles à l'éducation des enfants n'est aucunement mentionné. On ne les présente pas explicitement comme membres de la communauté éducative, on parle plutôt de « dirigeants ». Nous observons que les rôles des acteurs identifiés ne semblent pas être compris de la même façon par tous les répondants. Certains affirment que c'est à l'inspecteur et à la sous-préfecture de soutenir le lawane dans ses efforts pour l'éducation des enfants. D'autres nous signalent que l'inspecteur et le sous-préfet dirigent tout ce qui a trait à l'éducation et que c'est au lawane de les appuyer. Notons finalement que le Conseil d'école (CE) et l'Association de parents d'élèves et enseignants (APEE) occupent respectivement le 11<sup>e</sup> et 15<sup>e</sup> rang. Selon nos observations, c'est cependant surtout à travers ces instances que les parents établissent le contact avec l'école. Il est très rare que les parents se rendent directement à l'école pour discuter avec l'enseignant ou le directeur. Finalement, ils reçoivent les informations au sujet de l'école par l'intermédiaire des membres de ces deux instances qui se rendent pour cela dans les quartiers où habitent les familles. Il faut cependant souligner que ces positions reflètent aussi l'importance relative de l'école dans le projet éducatif global de Madaka. Finalement, d'après nos répondants, les membres de la famille élargie (grands-parents, oncle et marâtre) occupent les derniers rangs. Cette hiérarchisation ne constitue cependant pas une catégorisation définitive de l'importance attribuée à chaque acteur de l'éducation de Madaka.

### Groupes d'acteurs

Lors des entretiens, les répondants ont été invités à regrouper les différents acteurs qu'ils avaient identifiés<sup>213</sup>, ceci afin de mieux cerner les relations entre ces derniers. Chaque acteur a été dessiné sur un papier, la personne interviewée pouvait ainsi manipuler les figures et les déplacer pour former des groupes. Les regroupements suivants ont été formés :

- Le père et la mère ont été regroupés par tous les répondants. À ceux-ci s'ajoutaient parfois les autres membres de la famille (enfants, oncle, marâtre et grands-parents) . Nos répondants ont nommé ce groupe : la famille.
- Le lawane et le jawro ont aussi été regroupés par tous les répondants. Ce groupe a été nommé : les autorités traditionnelles
- Le *Moodibbo*, le *mallum* et l'imam ont également été regroupés chaque fois, parfois le lawane et le jawro les ont également rejoints. Ce groupe a été nommé : les autorités religieuses.
- L'enseignant de l'école publique et le directeur ont été regroupés par tous les répondants et la majorité y a joint le Conseil d'école et l'APEE. Ce groupe a été nommé : les autorités scolaires.
- La sous-préfecture, la commune et l'inspecteur ont également été regroupés. Quelques fois, l'inspecteur a été joint au groupe précédent. Ce cinquième groupe a été nommé : les autorités administratives.

Les répondants ont été invités à commenter les relations entre les différents groupes d'acteurs. La majorité signale qu'il y a une « bonne collaboration » entre eux. Cependant, quelques tensions sont identifiées. D'après nos répondants, les principales tensions sont présentes entre les autorités religieuses et les autorités scolaires. À ce sujet, ils considèrent qu'il s'impose une rencontre de discussion entre ces acteurs. Cependant, les enseignants de l'école d'État sont réticents à discuter avec les enseignants de l'école coranique. Ils craignent que ces derniers aient intentions prosélytes à leurs égards. Deux sujets de tensions entre ces deux groupes ont été plus

<sup>213</sup> L'exercice du regroupement des acteurs en différents groupe est inspiré des théories d'Hillery (1968, voir section 2.1.1). Selon cet auteur, les communautés sont constituées de familles ou d'unités de consommation. Par cet exercice avec nos répondants, c'est celles-ci que nous tentons de cerner.

spécifiquement identifiés par nos répondants : l'horaire des élèves séparé entre l'école d'État et l'école coranique.

Pour terminer, tel que perçue par nos répondants et en fonction de nos propres observations, la participation actuelle au projet scolaire de chacun de ces groupes d'acteurs a été explorée. Les résultats obtenus ont été regroupés au tableau 4.4 qui a été intégralement bâti à partir de la matrice de participation dans le secteur de l'éducation de Reimers (1997) (voir tableau 2.2). Les chiffres qui s'y trouvent représentent les différents groupes d'acteurs identifiés ci-haut. Ce tableau vise à représenter la situation à l'École de Madaka en 2010

**Tableau 4.4.**

La participation des acteurs au processus éducatif de l'École de Madaka, une matrice inspirée de Reimers (1997)

Rôle de la communauté / fonctions de l'éducation	Utilisation d'un service	Fourniture de ressources	Présence à des réunions	Consultation sur des questions	Implication dans la fourniture	Délégation de pouvoirs	Pouvoirs et décisions « réels »
Conception des politiques	1	1- 5	1- 2 - 4	2	4	4 - 5	4 - 5
Mobilisation des ressources	1	1- 2 - 4- 5	1- 2 - 4 - 5	2- 4 - 5	4 - 5	4 - 5	4 - 5
Élaboration des programmes	1- 2- 3	1- 2	4	4	4	5	5
Nomination et révocation des enseignants	1	1	1	2- 4- 5	2- 4- 5	2- 4- 5	2- 4- 5
Paiement des salaires	1	1- 2	1- 2	1- 2	4- 5	4- 5	5
Formation des maîtres	1	4	4- 5	4- 5	4- 5	4- 5	4- 5
Conception des manuels	1	5	5	5	5	5	5
Distribution des manuels	1	5	5	5	5	5	5
Certification	1	5	5	5	5	5	5
Bâtiments et entretien	1	1- 2 - 4- 5	1- 2 - 4 - 5	1- 2 - 4 - 5	1- 2 - 4 - 5	4- 5	5

Il est noter que le groupe des autorités religieuses n'apparaît pas une seule fois dans le tableau. Pourtant, selon nos répondants, leur participation serait importante, par exemple, pour la conception des politiques (projet éducatif, horaire, etc.). Cette situation serait donc à changer. Nos répondants remarquent également qu'il est très

rare dans ce tableau de voir les parents passer au 5<sup>e</sup> échelon, que Reimers (1997) appelle l'implication dans la fourniture; que les efforts impliquant le plus de participants sont ceux qui demandent des ressources financières et que les décisions qui se prennent au sujet du contenu enseigné sont souvent « entre les mains » des autorités scolaires et administratives et que peu de consultations à ce sujet sont réalisées.

#### **4.3.3.3. Représentations et significations des termes d'éducation et d'école**

Avant d'entreprendre l'exploration des représentations auprès des membres de la communauté éducative de l'École de Madaka, l'équipe de recherche s'est penchée sur les termes foulfouldés utilisés pour parler d'éducation. C'est grâce aux entretiens de groupe avec l'équipe de recherche (sous la forme de discussions) que nous avons pu cerner les différentes possibilités de traductions des termes éducation et école (*voir* section 3.2.2.5) et les significations qui leurs sont rattachées. Nous présenterons ici nos résultats à ce sujet, suivra une présentation des différentes représentations de l'éducation que nous avons cernées.

#### **Éducation**

Selon nos discussions avec l'équipe de recherche, la communauté locale utilise différents termes pour se référer à l'éducation. Nous en avons, ensemble, exploré les significations. Ces termes sont présentés dans le tableau 4.5. La colonne de gauche de ce tableau présente les différents termes énoncés et celle de droite la description qui les explicite d'après l'équipe de recherche. Ces descriptions sont rapportées dans cette colonne à l'aide d'extraits des entretiens de groupe réalisés avec l'équipe de recherche.

**Tableau 4.5.**

Éducation en foulfouldé : termes et signification

Termes foulfouldé	Significations <sup>214</sup>
<i>El torre</i>	« Dresser à sa façon » « Punir, correction, récompense » « Étapes par étapes » « Enlever les mauvaises habitudes » « Le même mot est utilisé pour dresser les animaux »
<i>Tarbiya</i>	« Initiation, route à suivre » « Éducation islamique » « Pour le vrai Peul » « Éducation informelle »
<i>Equitaago</i>	« Quelqu'un qui a beaucoup de savoirs-faire » « Apprendre » « Pratiquer » « Imiter » « Dans un milieu plus informel et plus « pratique » que <i>janguoo</i> »
<i>Jangigoo</i> (le nom) <i>Janguoo</i> (verbe)	« Quelqu'un qui est rempli de savoirs » « Apprendre » « Étudier » « Chercher à savoir » « Quelqu'un qui a suivi un enseignement » « Éducation formelle » « À l'école coranique ou publique » « Plus « théorique » que <i>equitaago</i> »
<i>Jangridee</i>	« École » « Enseignement »
<i>Mawnudi</i>	« Éducation » « <i>Mawnudi</i> comprend tout ça : savoirs-faire, savoirs-être, savoirs » « Un peu plus lié au milieu formel qu'à l'éducation informelle »
<i>Ahdi</i> (jargon)	« Des enfants qui « traînent » on dit qu'ils ont un « mauvais <i>Ahdi</i> » « Transmission de toute la culture, la tradition, la langue, les savoirs-être, les savoirs, les savoirs-faire » « Un peu plus lié à l'enseignement religieux qu'à l'enseignement laïc »

Pour traduire le terme éducation au long de nos entretiens, nous avons retenu deux termes : *mawnudi* et *adhi*. Par exemple, la question 2 : « Selon vous, qu'est-ce pour vous qu'une « une bonne éducation » pour un enfant? » a été traduite par : « *An be hore ma ndume "ahdi nbodi malabo mawnudi nbodi" ngam binguel?*<sup>215</sup> ». C'est à dire : qu'est-ce que signifie pour vous une bonne *ahdi* ou une bonne *mawnudi* pour un enfant ? Nous avons également utilisé ces deux termes foulfouldé pour la question 10 a) : « Quels mots vous viennent en tête lorsque je dis "éducation" ? »

<sup>214</sup> Les significations accordées aux différents termes sont illustrés par des Extraits issus des entretiens de groupe réalisés avec l'équipe de recherche.

<sup>215</sup> Ici, l'orthographe foulfouldé fait peut-être défaut, mais nous ne pouvons pas en juger faute de connaissances dans le domaine. Peu de gens ont appris à écrire le foulfouldé avec l'alphabet latin. Cet extrait est issu du guide d'entretien d'un des membres de l'équipe de recherche.

Toutefois la relecture des 27 verbatim des entretiens de la phase 1 nous a permis de constater que deux personnes interviewées n'ont pas compris la question 2. En discutant avec l'intervieweur, ils expliquent que selon eux le mot *adhi* n'est pas un mot approprié, *mawnudi*, si. Pour eux *adhi* signifie tradition, culture et non éducation, ce qui les a portés à demander une clarification de la question.

Lorsque la discussion de groupe s'est tenue (discussion de groupe 1), l'auteure de cette recherche n'avait pas fini de colliger les données au sujet du contexte bio-socio-éco-historico-culturel de Madaka, issues principalement d'une recension des écrits. À ce moment-là, nous avons compris que le terme *tarbiya* faisait référence à l'éducation religieuse et initiatique dans un sens large, comme l'indiquaient les membres de l'équipe de recherche. Cependant, la caractérisation du contexte, plus spécifiquement historico-culturel, nous révèle la présence de différents groupes religieux à Bogo, dont un groupe du nom de *Tarbiya*. Nous avons donc réécouté l'enregistrement de la discussion de groupe de groupe et nous avons ou, à ce moment-là seulement, percevoir la référence qu'établissait un membre de l'équipe de recherche entre ce terme qui d'après nous signifiait « éducation » et la religion (« le *tarbiya* était venu avec les cheiks, des chefs traditionnels et religieux » (entretien de groupe 2). En effet, ce terme est lourd de sens. Selon nos données, aux premiers jours de l'indépendance, les personnes associées au mouvement *tarbiya* ont été chassées de Bogo suite à leurs propos dissidents face à l'autorité (voir section 4.1.2.6). Le membre de l'équipe de recherche qui nous a proposé ce terme pour traduire celui d'éducation était-il conscient de cette connotation ou bien ce mot a-t-il réellement intégré le langage des habitants de Madaka ? Il faut dire qu'en réécoutant l'enregistrement, on a l'impression que ce membre insiste, car il répond vivement à un autre membre qui tente de le contredire. Cet événement n'a fait que raviver en nous le souci de bien analyser les termes de la langue dans laquelle se déroulent les entretiens puisque l'utilisation de différents termes a un impact sur la compréhension qu'ont les répondants de nos questions et sur les données obtenues.

Suite à cet exercice, deux termes foulfouldé ont également été retenus pour traduire le mot « apprendre » à travers nos entretiens : *equitaago* et *jangugoo*. Par exemple, pour

la question 3 du guide d'entretien de la phase 1 : « Selon vous, qu'est-ce que les enfants de Madaka doivent apprendre ? » ; on utilisa les deux mots, un à la suite de l'autre, pour laisser la latitude nécessaire au répondant. On ne voulait pas que le terme apprendre soit connoté, ni d'un sens pratique, ni d'un sens théorique (*voir* la signification à *equitaago* et *jangugoo* dans le tableau 4.5.).

### **École**

Les discussions avec notre équipe de recherche, certains entretiens individuels et documents, nous ont également permis d'explorer les termes foulfouldés utilisés pour parler « école ». On découvre que pour la communauté locale le terme « école » est associé à différentes réalités.

En général, pour se référer à l'école primaire publique, les personnes de la région utilisent principalement trois termes ou expressions « *jangirdee nassarah* », « *booko* » ou « *lakkol* ». S'il est nécessaire de préciser, ils diront, par exemple, « *booko Madaka* », lorsqu'il s'agit de l'École de Madaka.

Comme nous l'avons déjà mentionné, *jangirdee nassarah* est la traduction littéraire « d'école des blancs » (Noye et Parietti, 1999) ou de « l'enseignement des blancs ». À la différence de *jangirdee fulbe*, « l'école des Peuls » ou « l'enseignement peul ». L'expression *jangirdee fulbe* est utilisée pour se référer à l'école coranique. La convergence entre les termes peul et coranique peut être mieux comprise si on se réfère au contexte historico-culturel de la région (*voir* page 137, le processus de « foubéisation »). Pour se référer à l'école coranique, on emploie aussi l'expression *jangirdee arabia*; ce qui, selon nos répondants, veut dire « l'enseignement arabe ».

Le terme *booko*, utilisé également pour désigner l'école d'État, selon nos répondants et l'UNICEF (1998), signifie : « la chose qui ne sert à rien » ou « la chose sans intérêt ». Le terme *booko* aurait donc une signification négative, empreinte de rejet, de mépris. Un sens semblable se retrouve dans un autre terme que nos répondants utilisent pour se référer à la langue française. Il s'agit du terme foulfouldé *huunde*, qui signifie littéralement « le machin » (Tourneux et Lyébi-Mandjek, 1994, p. 165). Comme pour

l'école d'État, cette appellation foulfouldé réfère à l'inutilité. Selon l'expression de nos répondants, l'école d'État est l'endroit où l'on apprend le « machin ».

Finalement, l'école publique peut aussi être désignée par un autre terme commun du foulfouldé de la région, dérivé de l'expression française « l'école ». Il s'agit du terme « *lakkol* ». C'est ce terme que l'équipe de recherche a décidé de retenir pour parler de l'école de Madaka (*lakkol Madaka*), car ce terme n'oppose pas l'école publique à aucune autre institution (*jangirdee nassarah / jangirdee fulbe*) et n'est pas non plus péjoré tel que l'est le terme *booko*.

### Représentations de l'éducation des enfants à Madaka

Les données recueillies durant les trois phases ont permis de cerner les représentations des membres de la communauté éducative de l'éducation des enfants de Madaka. Lors de la première phase d'entretiens (27 entretiens), une question invitait les répondants à caractériser ce qui est une « bonne éducation » d'après eux et une autre, les invitait à identifier des mots clef liés à l'éducation. Les réponses ont été regroupées en neuf catégories, par unité de sens. Ces catégories représentent des visions particulières et complémentaires du concept d'éducation. La première colonne du tableau 4.6 expose les neuf catégories. La seconde présente les fréquences d'apparition d'extraits liés à chacune des visions identifiées à travers les verbatim des deux questions retenues pour l'exercice. Ces fréquences ne permettent pas d'identifier une vision dominante. Les écarts entre chacune étant trop minces. La troisième illustre ces différentes représentations par des extraits retenus.

**Tableau 4.6.**

Les représentations de l'éducation des enfants de Madaka de la communauté éducative

Représentation de l'éducation des enfants de Madaka	Fréquence	Termes employés par les répondants pour répondre aux questions 2 et 10 b du guide d'entretien de la phase I
A. L'acquisition de savoirs issus de la famille et sur la famille	21	« observer le travail du père pour apprendre » « savoir qui sont tes parents » « écouter leurs parents » « suivre la mère pour apprendre, par exemple à tisser » « connaître ses parents »

		« fonder sa famille » « apprendre à éduquer leur progéniture »
B. Le développement de la foi religieuse	21	« école coranique » « sans distinction de religion » « écouter les paroles de Dieu » « prier » « les cinq piliers de l'islam »
C. L'acquisition du code moral et social (principalement les règles de bienséance)	20	« respect des autres, des plus âgés » « obligations » « interdits » « dresser » « les bonnes habitudes » « civisme » « codes sociaux »
D. Le développement personnel de l'enfant	19	« développement de l'esprit » « grandir » « qu'il soit honnête » « qu'ils évitent les actes malsains » « épanouissement de l'enfant » « se connaître soi-même, d'où on vient et où l'on va » « comprendre où tu es »
E. Le développement de compétences liées aux soins de bases à assurer à l'enfant (nourrir, loger, assurer la sécurité physique, etc.)	15	« se nourrir » « s'habiller » « apprendre les règles d'hygiène » « lui montrer ce qui est dangereux »
F. Le développement de compétences liées à l'acquisition d'un travail, d'une occupation qui permet subvenir aux besoins	15	« permet d'intégrer la vie active » « acquérir des connaissances pour réussir sur terre, subvenir à sa famille » « salaire » « travail »
G. L'acquisition de savoirs et de compétences utiles pour le développement de Madaka	13	« Madaka grandit » « pour que Madaka soit connu » « une éducation utile pour sa communauté »
H. Le développement de savoirs sur le monde et d'une attitude d'ouverture sur le monde	13	« ouverture » « connaissances du monde » « ouverture à l'étranger »
I. L'acquisition des connaissances et des compétences liées à la culture locale	9	« pour qu'ils perpétuent l'ethnie » « qu'ils pratiquent la circoncision » « continuer la tradition » « qu'il devienne vrai Peul » « règles de la tradition »

Lors de la première lecture, le sens de certains propos était difficile à cerner pour l'auteure de la recherche. Ces expressions semblaient toutefois particulièrement importantes par l'accent mis par les participants et leur fréquence d'apparition. Par exemple, les expressions « connaître ses parents », « savoir qui sont ses parents », « connaître les membres de sa famille » et « savoir d'où l'on vient, où on est et où l'on va » peuvent être difficiles à cerner. Nous reviendrons sur la signification de ces expressions dans la section suivante.

#### **4.3.3.4. Projet d'éducation globale des membres de la communauté de Madaka et le projet scolaire de l'École de Madaka**

Quelques questions de nos entrevues visaient à savoir ce qui est souhaité par les membres de la communauté éducative pour l'éducation des enfants de Madaka. Quels apprentissages ses membres aimeraient que les enfants de Madaka fassent et quel devrait être le rôle de l'école d'État, de l'école religieuse et de la famille à cet effet ? Ces trois lieux d'apprentissage ont en fait été identifiés dans une première phase d'entretiens comme étant incontournables pour la réussite du projet éducatif. Les résultats à ce sujet seront présentés dans cette section, suivront les problèmes identifiés par nos répondants pour l'atteinte de ce projet éducatif et leurs propositions pour les surmonter. Lors de la discussion (section 4.3), à l'aide de ce travail nous tenterons de cerner la part du projet éducatif qui est spécifiquement scolaire (relatif à l'École de Madaka).

#### **Types et lieux d'apprentissage**

Nous avons exploré plus particulièrement les types d'apprentissages poursuivis par les membres de la communauté éducative de l'École de Madaka. Il s'agissait de cerner les apprentissages qu'ils souhaitent voir acquis par les enfants de Madaka. Nous avons cherché à identifier les connaissances et compétences qui doivent être transmises par la communauté éducative. Ce sont les questions 3, 4, 5 et 15 (*voir* Annexe D.6) du guide d'entretien de la phase 1 qui nous ont permis d'explorer cette dimension. Les données issues des réponses ont été regroupées en catégories, ce qui nous permet de former 21 catégories de types d'apprentissage. Ces catégories ont ensuite été validées lors de l'entretien de groupe (phase 3). Le tableau 4.7. présente ces types d'apprentissages et des extraits qui s'y associent pour les illustrer. Ces catégories ne sont pas mutuellement exclusives, ni exhaustives. Elles se chevauchent. Nous les avons également regroupées selon les représentations de l'éducation présentées au tableau 4.6.

**Tableau 4.7.**

Types et lieux d'apprentissage d'après les membres de la communauté éducative de l'École de Madaka

	Type d'apprentissage	Fréquence	Termes employés par les répondants	Lieu d'apprentissage		
				École publique	École coranique ou d'autres confessions	Famille
A	Le développement du sens des responsabilités face à sa communauté et sa famille	19	« avoir des grandes responsabilités pour développer le pays » « qu'ils travaillent pour que le village évolue » « qu'ils prennent en charge leurs proches et leurs parents » « pour le développement de Madaka » « pour que Madaka aille de l'avant »	3	1	3
B	L'acquisition de ressources	15	« qu'ils soient à l'aise, qu'ils ne souffrent pas » « la richesse » « qu'ils aient les moyens pour vivre »	5	0	2
C	Le développement d'attitudes morales - la gentillesse, l'honnêteté, la sagesse, la retenue, la patience	15	« partager avec tout le monde, peu importe l'originalité de tout un chacun » « honnête » « la gentillesse » « qu'ils soient calmes et patients » « le contrôle sur leur tête » « la sagesse, qu'ils soient posés » « qu'ils soient patients » « <i>munyal</i> »	2	2	3
D	Le développement de compétences professionnelles	14	« avoir un métier » « avoir un poste » « être fonctionnaire » « avoir un travail » « travailler pour la fonction publique » « apprendre la menuiserie et devenir menuisier »	2	0	5
E	L'acquisition de connaissances générales (particulièrement l'histoire)	13	« acquérir de connaissances » « avoir bagage intellectuel » « avoir plusieurs connaissances pour sa vie et pour l'après-vie » « apprendre comment les villages ont été construits et ont été anéantis » « connaître l'histoire du monde pour mieux se situer »	4	3	0
F	L'acquisition de connaissances au sujet de sa famille	13	« connaître sa famille » « savoir qui sont ses parents »	0	2	5
G	La connaissance et le respect des règles de politesse	12	« le respect des autres » « les salutations » « la bonne séance » « bien se comporter »	1	4	2
H	Le développement de la foi religieuse et l'acquisition de connaissance au sujet de la religion	11	« recopier et réciter le Coran » « se préparer à l'après-vie » « pratiquer l'Islam » « appliquer la loi islamique »	0	5	2

			« le jugement coutumier » « obtenir sa spiritualité »			
I	L'apprentissage du français	11	« lire et écrire » « parler Français »	6	1	0
L	L'acquisition d'un statut synonyme de visibilité et le pouvoir (prestige)	10	« la richesse, la visibilité, le pouvoir » « qu'ils soient connus »	6	1	0
K	Le développement de compétences en élevage	10	« connaître le bétail » « connaître les bœufs, les chèvres, les veaux » « l'élevage » « garder le bétail »	1	0	6
L	Le développement de compétences en agriculture	9	« savoir travailler aux champs » « agriculture » « suivre le père pour apprendre le <i>karal</i> <sup>216</sup> »	1	1	5
M	Le développement de compétences en commerce	8	« faire le commerce » « suivre la mère pour apprendre comment faire le petit commerce »	2	0	5
N	La connaissance et le respect du bien et le mal	8	« reconnaître ce qui est bien et ce qui est mauvais » « moral » « une bonne moralité »	2	2	3
O	Le développement d'une attitude d'ouverture à l'autre	8	« s'ouvrir au monde » « être en relation avec ce qui se passe dans le monde » « être capable de s'adapter aux étrangers »	4	1	2
P	La connaissance et le respect de la valeur peule <i>Hakiilo</i> <sup>217</sup>	8	« qu'il acquièrent ce que nous appelons <i>hakiilo</i> , c'est-à-dire l'esprit éveillé, l'intelligence » « Ils doivent savoir où ils sont » « savoir ce qu'ils cherchent » « savoir s'adapter, être vigilant »	2	2	3
Q	L'apprentissage de l'arabe	7	« lire et écrire l'Arabe »	1	6	0
R	Répondre à ses besoins essentiels (alimentation, habillement, santé, sécurité)	6	« veiller à la non-propagation des maladies » « se laver » « s'habiller »	5	0	2
S	L'apprentissage du foulfouldé	5	« parler foulfouldé »	0	2	5
T	La connaissance et le respect des règles de déroulement des cérémonies	3	« connaître ce qu'ils doivent faire dans les cérémonies » « savoir ce qu'il faut faire pour le <i>soro</i> <sup>218</sup> »	1	0	6
U	L'atteinte du bonheur	2	« qu'ils soient heureux » « le bonheur »	2	3	2

<sup>216</sup> Le terme foulfouldé *karal* réfère à la culture du petit mil.

<sup>217</sup> La même chose est valable pour *hakiilo*.

<sup>218</sup> voir l'article : *Soro* : « rituel d'initiation du couple » (Dalil, 1991).

Lors de la première phase d'entretiens, les personnes interviewées 27 personnes interrogées avaient identifié les principaux lieux principaux d'apprentissage : l'école publique, l'école religieuse (coranique ou d'autres confessions) et la famille (c'est-à-dire l'univers du foyer familial avec les membres sa famille élargie). Lors de la 2<sup>e</sup> phase d'entretiens, nos répondants ont, pour chacun des 21 types d'apprentissages identifiés, choisi le lieu qui y contribuait le plus. Les liens établis ont ensuite été validés dans le cadre de l'entretien de groupe (phase 3). Le résultat de cet exercice est également présenté dans le tableau 4.7.

La première colonne du tableau présente les 21 types d'apprentissages poursuivis. La deuxième indique la fréquence d'extraits liés à chacun des types d'apprentissages à travers les réponses données aux quatre questions retenues. La troisième présente des exemples de ces extraits. Finalement, la dernière colonne fournit le nombre de personnes ayant estimé chacun des trois lieux propices au développement du type d'apprentissage présenté à la ligne correspondante.

Ajoutons que quelques apprentissages nommés par les personnes interviewées ne se retrouvent pas dans ce tableau. Il s'agit de ceux pour lesquels, lors du codage, une seule unité de sens a été relevée : faire de la poterie, le football, le jardinage, l'anglais, la couture, la maçonnerie, gestion du temps, etc.

Cet exercice nous a permis de clarifier les aspirations de la communauté éducative au regard des enfants de Madaka. Il nous a permis de constituer une ébauche du projet éducatif entretenu par les membres de cette communauté éducative pour les enfants de Madaka. Voici quelques remarques au sujet de ce projet :

- D'après les résultats recueillis, 6 types d'apprentissage semblent être particulièrement importants dans le projet éducatif global de Madaka : (A) développer le sens des responsabilités face à sa communauté et à sa famille; (B) Acquérir des ressources, de la richesse; (C) développer des attitudes morales, telles la gentillesse, l'honnêteté, la sagesse, la retenue et la patience; (D) faire l'apprentissage d'une occupation, d'un métier, d'un travail; (E) acquérir des connaissances générales et (F) des connaissances sur sa famille.

- Que les enfants de Madaka développent le sens des responsabilités face à sa communauté et sa famille (A) est un souhait maintes fois répété par nos répondants. Cependant, pour ce type d'apprentissage, aucun lieu d'apprentissage ne ressort comme étant le principal « responsable » de ce développement. La responsabilité semble partagée entre plusieurs acteurs.
- Les attitudes personnelles que la communauté locale espère se voir développer chez les enfants de Madaka : la gentillesse, l'honnêteté, la sagesse, la retenue et la patience réfèrent, comme nous l'avons validé auprès de notre équipe de recherche au concept du *pulakuu*, cette « manière d'être Peul », que nous avons exposé dans la section 4.1.2.2. comme un élément culturel caractéristique de la région de Madaka. Plus précisément la retenue (ou réserve) réfère à *semtudum* (une valeur caractéristique du *pulakuu*), c'est-à-dire une attitude que nous devons adopter pour éviter l'humiliation. L'attitude de patience, elle, réfère à *munyal* (voir section 4.1.2.5). Pour ce type d'apprentissage également, la responsabilité semble partagée. On peut acquérir des attitudes morales à l'école d'État, à l'école religieuse et dans la famille. Ce même constat est également fait avec les autres catégories qui s'apparentent à ce type d'apprentissage (ex. : G, N, O, P et U).
- L'acquisition d'un métier (D) est centrale dans les propos de nos répondants. Cette importance peut surprendre puisque nous parlons à travers ces entretiens de l'éducation de jeunes enfants. En réalité, l'apprentissage d'un métier se ferait dès le jeune âge. Force est également de constater que les répondants considèrent que c'est principalement avec la famille que ce fait l'apprentissage d'une occupation, d'un métier, d'un travail et non pas à l'école publique comme nous serions portés à le croire. À ce sujet, en plus de la catégorie D, les catégories K, L et M qui représentent l'essentiel des métiers pratiqués dans la région seraient des apprentissages qu'ils seraient plus propices d'acquérir dans la famille. Notons à ce sujet que la catégorie que la catégorie (B) « acquisition de ressources », de richesses, qui est, selon nous, logiquement associée à l'acquisition d'un métier, est, elle, davantage associée à l'école. Ceci peut-être, car l'école est le moyen d'acquérir un autre métier que les métiers traditionnels d'agriculture, d'élevage et de commerce, des métiers qui souvent rapportent plus (ex. : fonctionnaire, administrateur, etc.)

- En ce qui a trait à l'acquisition de connaissances générales (E), les répondants nous indiquent que tant l'école publique que l'école religieuse sont des lieux d'apprentissage importants. À ce sujet, nous remarquons deux choses. À l'école religieuse (particulièrement coranique), on parle de « la connaissance », au singulier, comme d'une connaissance unique et, à l'école publique, on parle plutôt « des connaissances ». Deuxièmement, une distinction claire est établie par plusieurs répondants entre le type de connaissances acquises dans l'un ou l'autre des établissements. Selon la communauté locale, l'école religieuse permet aux enfants d'acquérir des connaissances qui lui seront utiles pour « l'après-vie » (c'est-à-dire « l'au-delà »), tandis que les connaissances acquises à l'école lui seront utiles pour sa « vie active » (c'est-à-dire « sa vie sur terre »). Selon nos répondants, l'école publique permet d'acquérir « des outils, des connaissances pour travailler, se débrouiller, prendre soin de sa famille et même vivre en paix avec les autres; mais ne nous donne pas les clefs du paradis. Tandis que, selon les croyances, le musulman qui ne fréquente pas l'école coranique n'aura pas la porte du paradis ouverte. Il doit avoir appris la religion et doit l'avoir pratiqué. » (entretien 17). On parle aussi de la « vie éphémère » et la « vie éternelle » (entretien 4).
- Plusieurs de ces « types d'apprentissage », comme nous les avons appelés, se chevauchent et pourraient être regroupés en différentes catégories et sous catégories. Ce travail serait à entreprendre, appuyé par les catégories déjà présentées dans les curricula du pays et proposées par différents auteurs.
- L'expression « connaître ses parents » nous a été expliquée par les membres de l'équipe de recherche. L'enfant doit être en mesure de reconnaître la position de chacun des membres de la famille, voire même ceux de la famille élargie; c'est-à-dire qui sont ses oncles, ses cousins, ses tantes, qui est son aîné, son cadet, etc. C'est à ceci qui réfère principalement la catégorie (F). Les membres de l'équipe de recherche ont ajouté à ce sujet qu'ils n'étaient pas surpris que l'auteur de la recherche ne cerne pas l'essence de cette expression étant donné ses origines. « Au Canada, les familles n'habitent pas ensemble » (entretien de groupe 4). À Madaka, « Comme parents, lorsqu'un étranger vient, ou même juste comme ça sans raison, on réunit nos enfants et on les fait réciter. Qui est ton aïeul, ton neveu, ton oncle, etc. ? C'est aussi à ce

moment qu'on apprend aux enfants la lignée des différents prophètes. On les fait réciter. » (entretien de groupe 4).

- L'expression « savoir d'où on vient, où l'on est et où l'on va » que nous avons entendue à plusieurs reprises (voir également section 4.3.3.3) nous a été explicitée par les membres de notre équipe de recherche en l'associant au terme *hakiilo*, une la troisième valeur centrale du *pulakuu*. *Hakiilo* signifie « intelligence » ou plutôt « clairvoyance » (voir 4.1.2.5), la clairvoyance dont fait preuve une personne face à son milieu de vie naturel et social. Une attitude qu'il n'est possible de développer qu'en la liant à l'acquisition de quelques connaissances sur son milieu de vie naturel et social et sur soi, comme le laisse entendre l'expression : « savoir d'où l'on vient, où l'on est et où l'on va ». Cette capacité à savoir d'où l'on vient, où l'on est et où l'on va aide « à se fixer des buts et à visualiser leurs réalisations » (entretien de groupe 3).

### Problèmes reliés au projet éducatif

Les répondants ont identifié des problèmes quant au processus éducatif de Madaka. La question 11 du guide de la première phase d'entretiens (voir Annexe D.6) et quatre questions (4.a., 4.b., 4.c., 4.d.) du guide de la deuxième phase d'entretien (voir Annexe D.7) nous ont permis de cerner les défis éducatifs de l'École de Madaka, selon nos répondants. Les données obtenues ont été validées lors de l'entretien de groupe (phase 3).

Les problèmes identifiés ont été regroupés par type et sont illustrés au tableau 4.8. par des extraits des propos des répondants.

**Tableau 4.8.**

Les problèmes éducatifs de Madaka

Problème	Termes employés par les répondants pour répondre lors des trois phases d'entretiens	Fréquence
<b>Manque de ressources, pauvreté dans la famille</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Difficultés à payer le matériel nécessaire à l'enfant pour l'éducation publique ou coranique, ce qui entraîne de la gêne chez l'enfant.</li> <li>- Difficultés à payer les frais de l'APEE ou à donner une compensation au <i>mallum</i> (financière ou matériel)</li> <li>- Difficultés à se procurer une parcelle pour cultiver, ce qui entre autres « empêche le père de montrer à ses enfants comment tenir un</li> </ul>	12

	<p>champs »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La faim, « un enfant qui a faim ne peut pas suivre »</li> <li>- L'obligation de travailler beaucoup pour y arriver ce qui entraîne l'absence du père, le stress, la négligence et même « la honte auprès de sa femme et de ses enfants »</li> <li>- « le père ne prend plus de temps pour s'asseoir avec sa famille pour discuter, donner des conseils. C'est la pauvreté qui entraîne tout ça »</li> <li>- « L'eau, la nourriture, les bâtiments, tout cela demande du financement »</li> </ul>	
<b>Manque d'encadrement et d'accompagnement éducatif de la part de la famille</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les parents ne s'assurent pas que leurs enfants se rendent à l'école coranique ou publique. « Ils les laissent vagabonder ».</li> <li>- « Les parents n'envoient plus leurs enfants à l'école coranique, car aujourd'hui, on ne pense qu'au monde matériel. On ne pense plus à l'au-delà. On se suffit de savoir deux ou trois sourates »</li> <li>- « Les parents inscrivent leurs enfants à l'école sans avoir d'acte de naissance »</li> <li>- « Les parents ne savent pas ce qui se passe à l'école »</li> <li>- « Les parents ne voient pas l'intérêt d'envoyer leurs enfants à l'école. Ils préfèrent les voir avec eux aux champs »</li> <li>- « Les parents n'apprennent plus les traditions aux enfants »</li> </ul>	12
<b>Manque de ressources des écoles</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Le mallum étant lui-même pauvre, il lui est difficile de conserver l'esprit traditionnel de volontariat auquel se soumettaient les mallum » « Désormais, il le font pour le bénéfice financier »</li> <li>- Le mallum n'a pas l'argent pour vivre, il doit travailler, les parents ne le paient pas. « Il n'a pas d'argent pour acheter, par exemple, de l'huile pour les lampes de la classe »</li> <li>- À l'école publique, les salles de classe nécessitent des réfections, on manque de matériel didactique, de tables-bancs, de tableau, etc.</li> <li>- Les enseignants ne sont pas payés ou sont mal payés, « ils doivent travailler ailleurs pour y arriver »</li> </ul>	10
<b>Horaires et accès difficile</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « La rentrée scolaire a lieu durant la période de récolte. Les enfants doivent aider. »</li> <li>- « Aller à l'école coranique le matin à 5h y retourner à midi et le soir tout en fréquentant l'école publique, c'est très difficile »</li> <li>- « L'école de Madaka est trop loin. Nous sommes à plus de 5 kilomètres, une route que les tous petits ne peuvent pas faire, surtout à la saison des pluies »</li> <li>- « La mission est trop loin »</li> </ul>	6
<b>Manque de personnel formé</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il n'y a pas assez d'enseignants formés tant à l'école publique que coranique.</li> <li>- Les enseignants de l'école publique qui sont engagés par l'État sont formés, mais pas les autres (communal, APEE, ONG) ou à peine.</li> <li>- Les mallum ne connaissent pas l'arabe.</li> </ul>	5
<b>Mauvaises relations entre les acteurs de l'école coranique et ceux de l'école publique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Les moodibbe et l'inspecteur doivent s'entendre. Ils n'ont pas le temps de parler, mais ils doivent le faire »</li> <li>- « L'enseignant va craindre d'aller vers le moodibbo, il va croire que celui-ci va lui prêcher l'Islam »</li> <li>- « Les mallums ne parlent que de l'Islam et même parfois éloignent les enfants de l'école publique »</li> </ul>	5
<b>Manque de valorisation de l'école de l'école d'État</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Les autres enfants, plus vieux, traînent, ils ont fait l'école, mais ils n'ont rien. Devant les plus jeunes, ils disent que l'école ne sert à rien »</li> <li>- « Les gens dans les quartiers disent, comme ça : dilli booko (va à l'école) » (signe de dédain du revers de la main)</li> <li>- « Les enfants entendent l'école nafata (ne sert à rien) »</li> </ul>	5

<b>Poids de la tradition concernant les filles</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Plusieurs pensent que la religion empêche à la fille de fréquenter que ce soit l'école d'État ou l'école religieuse. C'est en fait la tradition qui l'empêche. »</li> <li>- « Les mariages précoces »</li> <li>- « Les parents doivent envoyer leurs filles à l'école »</li> </ul>	3
<b>Manque de suivi des autorités administratives</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « L'État distribue ses enseignants selon des affinités, des amitiés et non selon les besoins. Même chose pour les paquets minimums »</li> <li>- « Les enseignants de l'école publique sont mutés en plein milieu de l'année scolaire et ne sont pas remplacés. De plus, souvent, les enseignants de l'école publique ne sont pas payés à temps »</li> <li>- « Les autorités de l'État ne connaissent pas les écoles coraniques de la région. Elles ne sont même pas répertoriées et aucune aide financière ne leur est accordée »</li> </ul>	3
<b>Conflit entre la langue d'enseignement et la langue véhiculaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Les enfants et les parents sont trop attachés à leur langue. Ils veulent qu'on enseigne en foulfouldé »</li> <li>- « Si l'enseignant lui [l'élève] demande de parler en Français, il refuse »</li> </ul>	2
<b>Autres</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Les orphelins souffrent trop pour qu'on les envoie à l'école. L'oncle par exemple, enverra ses fils avant d'envoyer l'enfant à sa charge »</li> <li>- « On ne devrait pas imposer une religion à l'enfant »</li> <li>- « L'enfant ne révise pas ses leçons »</li> <li>- « La santé de l'enfant »</li> <li>- « Certains membres du conseil d'école sont très peu actifs dans les réunions »</li> <li>- « Les maîtres doivent conseiller sur l'hygiène par exemple, car les enfants ne connaissent rien »</li> </ul>	Chacun une fois

Trois problèmes sont particulièrement pointés. Il s'agit de la pauvreté, du manque de ressources dans la famille, du manque de ressources dans les écoles et du manque d'encadrement et d'accompagnement éducatif de la part de la famille. Aucun problème, mis à part la dévalorisation de l'école d'État, ne concerne spécifiquement un seul lieu d'apprentissage. Aucun n'est exclusivement lié au projet scolaire (école d'État). Les problèmes semblent inter reliés entre les différents lieux d'apprentissage et les différents acteurs. Les propositions pour solutionner ces problèmes qui seront présentées dans la section suivante semblent tenir compte de cette réalité et misent principalement sur des relations plus harmonieuses entre les différents acteurs.

### Propositions

Face à ces problèmes, les membres de la communauté éducative de l'École de Madaka interviewés proposent quelques solutions :

- Engager les autorités traditionnelles, administratives et religieuses, tout comme les élites, dans des efforts de mobilisation et de sensibilisation de la population quant à l'importance d'envoyer ses enfants à l'école d'état, dont les filles;
- Engager les parents dans le suivi scolaire de leurs enfants : « demander à son enfant ce qu'il a appris à l'école aujourd'hui », « s'assurer que son enfant se rend à l'école », « prévoir le budget nécessaire pour que ses enfants fréquentent l'école » (principalement pour l'école d'État)
- Améliorer les relations entre les acteurs de l'école coranique et ceux de l'école publique;
- Améliorer les relations entre les parents et les enseignants (principalement pour l'école d'État)
- Augmenter les occasions de réunions entre les différents membres de la communauté pour discuter de l'éducation globale des enfants et s'engager dans différentes actions;
- Construction de nouvelles écoles clôturées pour mieux assurer la sécurité des enfants et des parents;
- Dynamiser le conseil d'école et l'association de parents d'élèves et enseignants (principalement pour l'école d'État)
- Changer notre représentation du projet scolaire. L'école d'État « n'est pas seulement pour être fonctionnaire d'État » qu'elle est aussi bonne pour le « développement personnel » et pour améliorer les compétences par exemple des agriculteurs, des éleveurs et des commerçants;
- Valoriser les bons élèves actuels ainsi que ceux qui ont terminé leur scolarité et sont devenus des élites, mais aussi, ceux qui sont des bons agriculteurs, éleveurs ou autres, « bref, des personnes respectées » (principalement pour l'école d'État);
- Faire du plaidoyer afin que les enseignants tant de l'école religieuse que de l'école publique soient rémunérés ou aient une « meilleure compensation »;

Ces solutions ont été placées selon leur fréquence d'apparition dans les propos de nos répondants, de la plus fréquente à la moins fréquente. Beaucoup des propositions mentionnées visent un encadrement plus important de l'élève de la part des différents

acteurs, dont des parents. Ce qui est cohérent avec l'importance du problème d'encadrement soulevé plus haut. Nos répondants mettent aussi l'accent sur la nécessité d'établir des relations plus harmonieuses entre les différents acteurs de la communauté éducative, sur la nécessité de collaborer, de travailler ensemble. On propose de régler les tensions, de se réunir, de s'appuyer entre acteurs de l'éducation. Ceci aussi est cohérent avec les problèmes soulevés plus haut. Cependant, peu de ces solutions proposées s'intéressent au défi pourtant important du manque de ressources, tant pour les écoles que pour les familles. On parle de construire plus d'écoles et de les clôturer et plus rarement d'offrir une meilleure compensation aux enseignants de l'école d'État et de l'école religieuse.

On remarque également que la majorité des solutions proposées se situent au niveau de l'école d'État. Est-ce que la majorité des problèmes s'y situent aussi ? Ces propositions s'adressant plus spécifiquement à l'école d'État pourraient faire partie du projet scolaire.

#### 4.4. Discussion

Notre étude de cas visait à (objectifs généraux de la recherche) :

- Caractériser le contexte historico-culturel, géophysique, socio-économique et social de la communauté éducative de l'école primaire de Madaka.
- Cerner et caractériser la communauté éducative de l'école primaire de Madaka.
- Identifier des pistes d'optimisation de la communauté éducative dans une perspective d'amélioration de l'éducation des enfants de Madaka.

Nous apporterons d'abord des éléments de discussion sur la communauté éducative. Nous discuterons ensuite de deux éléments contextuels qui, à Madaka, posent un défi particulier à l'avènement d'une communauté éducative : le système autoritaire en place et la situation de la femme. Pour terminer, nous discuterons de la méthodologie utilisée pour cette étude de cas et des perspectives de recherche.

#### **4.4.1. La communauté éducative**

Nous discuterons en premier, sur la composition de la communauté éducative (ses acteurs); deuxièmement, sur son projet et finalement, nous apporterons des clarifierons le concept de communauté éducative au regard du contexte étudié dans le cadre de cette recherche.

##### **4.4.1.1. Les acteurs de la communauté éducative à Madaka**

Comme le présente le tableau 4.3., page 176, les responsabilités de l'éducation globale des enfants de Madaka sont partagées entre différents groupes d'acteurs : la famille, les autorités traditionnelles, les autorités religieuses, les autorités scolaires et les autorités administratives (*voir* p. 180 pour la composition de ces groupes). Il est clairement entendu par les membres de la communauté de Madaka que la responsabilité de l'éducation scolaire ne relève pas que des autorités scolaires et administratives. La famille, les autorités religieuses et les autorités traditionnelles ont un rôle important à jouer pour assurer la réussite du projet scolaire. Tout comme les autorités scolaires et administratives ont un rôle à jouer pour la réussite de l'éducation traditionnelle et de l'éducation religieuse dans la région. On souligne ici que les responsabilités des différents acteurs sont interreliées et ce pour les différents objectifs d'apprentissage.

La définition officielle de la communauté éducative (République du Cameroun, 1998) attribue une importance particulière aux dirigeants scolaires et administratifs et à la famille. La communauté éducative concerne spécifiquement les personnes qui « concourent au fonctionnement, au développement et au rayonnement d'un établissement scolaire » (Article 32, alinéa 1), qui sont, selon la loi, « les dirigeants, les personnels administratifs et d'appui, les enseignants, les parents d'élèves, les milieux socioprofessionnels, les collectivités territoriales décentralisées » (Article 32, alinéa 2). Malgré l'importance sociale des autorités traditionnelles et religieuses ceux-ci n'y sont pas reconnus formellement comme des acteurs de l'éducation scolaire. Cependant, compte tenu qu'il n'est pas explicité ce que l'on entend par « dirigeants », il serait peut être possible de considérer que les « autorités traditionnelles et religieuses » font partie de cette catégorie. Cette question mériterait d'être explorée et discutée avec les acteurs de l'éducation.

Selon nos résultats, il serait aussi important que les rôles des différents acteurs pour l'éducation des enfants de Madaka soient clarifiés. Il s'impose également d'analyser et d'établir un lien entre les trois projets éducatifs existants : traditionnel, religieux et scolaire, tel que proposé dans la section suivante (4.3.1.2.) Une recherche spécifique serait à faire en y intégrant une consultation auprès des autorités scolaires (école d'État et coraniques) et les autorités administratives sur le sujet et une discussion critique sur le sujet avec les membres de la communauté éducative.

Un autre aspect à souligner qui ressort de l'exploration que nous avons réalisée a trait à la communication et aux dynamiques communicationnelles entre l'école et la communauté locale. On remarque un dédoublement des processus de transmission d'informations école-communauté éducative, entre les Associations de parents d'élèves, les Conseils d'école et les Associations de mères d'élèves (APE, CE, AME) ce qui entraîne la confusion et révèle un manque importante de coordination et de concertation. Le rôle de chacun aurait à être précisé à cet égard, permettant ainsi une participation plus efficace et constructive (matrice de Reimers, 1997, voir section 2.1.3). Ceci pourrait permettre, comme le propose Reimers de se fixer des objectifs de changements basés sur différents échelons de participation associés à des tâches plus clairement définies et mieux partagées.

Par ailleurs, en ce qui a trait à la gestion du budget scolaire, les rôles des différents acteurs semblent également confus (voir section 4.3.3.1). À ce sujet, l'étude du contexte historique laisse supposer que la confusion actuelle n'est pas issue uniquement d'un manque de connaissances techniques de la part des acteurs locaux, comme le rapportent certains répondants ; mais, elle est également associée aux déficiences des politiques en vigueur dans le pays, comme le signalent différents experts. Tel que nous l'avons identifié (voir, section 1.2.4.3), les responsabilités transférées aux CTD et aux Conseils d'écoles, dans un effort de « décentralisation », semblent se recouper (ce qui entraîne de la confusion) et n'ont pas toujours été accompagnées d'un transfert de budget ce qui contribue à complexifier le problème. De plus, les rôles des Associations de parents d'élèves, des Conseils d'école et des Associations de mères d'élèves sont semblables, ce qui fait accroître la confusion.

#### **4.4.1.2. Le projet éducatif de la communauté éducative à Madaka**

Le travail exploratoire réalisé sur le projet éducatif constitue un apport qui peut être significatif pour améliorer la planification des activités de l'École de Madaka. Les résultats obtenus à la section 4.3.3.4 présentent les types d'apprentissage que les membres de la communauté éducative espèrent voir acquis par les enfants de Madaka. Ces types d'apprentissage sont associés à trois lieux d'apprentissage différents : l'école d'État, l'école religieuse et la famille. Ces trois lieux ont été identifiés par nos répondants comme des lieux contribuant à l'éducation globale des enfants de Madaka. Ceci permet de cerner leur vision du rôle de l'école publique, de l'école coranique et de la famille. Aussi, ceci met en évidence la complémentarité de ces trois lieux d'apprentissage, qui apparaissent comme incontournables pour la communauté de Madaka. Le même type d'apprentissage est réalisé à plus d'un endroit, toutefois on reconnaît la différence de force d'influence entre l'un ou l'autre des trois lieux pour des apprentissages identifiés. En ce sens, il apparaît que communauté locale n'attribue pas un rôle prépondérant à l'école publique dans le processus éducatif de ses enfants. Le qualificatif de « sans intérêt »<sup>219</sup> que l'on associe à l'école de Madaka illustre cette situation.

Nous avons évoqué ici la notion de complémentarité de ces trois systèmes et en effet, il est possible de considérer que ces trois projets éducatifs distincts constituent un seul processus éducatif, plus global. En fait, le projet d'éducation globale (ou projet éducatif de Madaka) serait composé de trois sous-projets : un lié à l'éducation d'État, un lié à l'éducation religieuse et un associé à l'éducation traditionnelle. En effet, comme il se dégage de la trame complexe d'interrelations entre les acteurs, ces trois projets ne pourraient pas être vus comme entièrement distincts et mutuellement exclusifs. Les différentes solutions aux divers problèmes proposées par nos répondants qui les affectent les différents acteurs de l'éducation (*voir* section 4.3.3.3) reflètent bien cette nécessité de travailler ensemble, à la recherche d'un projet commun et cohérent. Ces trois projets sont intimement liés et auraient avantage à être intégrés. Ils pourraient être considérés comme trois sous projets, dont leurs plans d'action, en

<sup>219</sup> Nous référons ici à l'expression foulfouldé « *booko* », dont le sens est explicité à la page 171.

complémentarité, contribueraient à la mission du projet éducatif global. Ceci permettrait également, d'assurer des relations sociales plus harmonieuses.

Si l'école primaire est vue comme un chaînon important du projet éducatif, l'utilité et la signification de celle-ci seraient probablement davantage reconnues. En faisant partie du projet d'éducation globale défini par la communauté elle ne serait plus définie comme « l'école des blancs », ou « leur école » ( se référant aux étrangers et aux ONG internationales, voir tableau 4.3) ou mais bien, comme l'École de Madaka. Associé à l'appréciation, un sentiment d'appartenance pourrait également se développer.

La communauté éducative de Madaka aurait à clarifier davantage cette situation, à discuter collectivement et à formuler ensemble un projet scolaire qui leur soit approprié et qui répond à leurs intérêts et besoins. Cependant, la réalité actuelle est loin de cheminer vers un tel processus. En effet, l'élaboration du projet éducatif de Madaka a été réalisé sous la direction du VSO sans un large étude diagnostique préalable, ce qui est contraire à la proposition de Kilcher (2010) qui propose qu'une des quatre étapes de l'action éducative doit être consacrée à la réalisation d'une étude permettant de dresser l'état de la situation, et ce, en collaboration avec la communauté locale (voir section 1.1.2). Cependant, on peut avancer que notre étude de cas, réalisée après l'élaboration d'un premier plan éducatif par VSO, a contribué à la réalisation de cette étape essentielle. La méthodologie empruntée pour réaliser notre étude de cas et certaines données pourrait d'ailleurs alimenter une telle étude, que ce soit à Madaka ou ailleurs dans la région de l'Extrême-Nord du Cameroun, voire dans certaines régions sahéliennes.

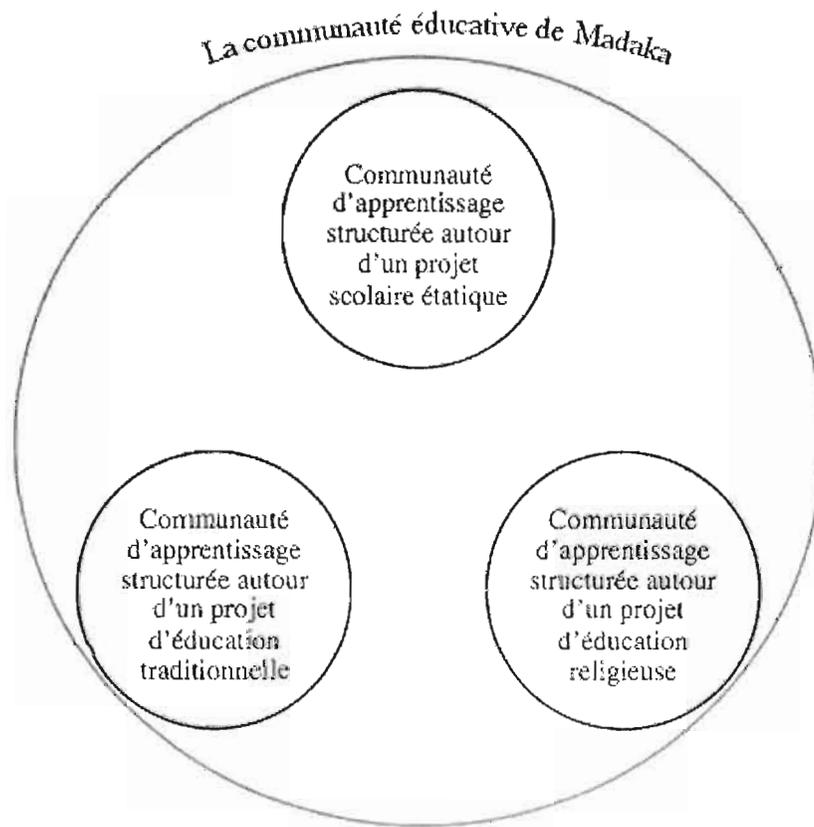
Enfin, l'arrimage des différents plans d'actions éducatives à un projet éducatif intégrateur permettrait d'assurer une plus grande cohérence avec le plan de développement de la communauté et la réalité locale

#### **4.4.1.3. Le concept de communauté éducative**

Comme explicité plus haut, la définition officielle de la communauté éducative au Cameroun réfère davantage aux acteurs du projet scolaire d'État. Elle ne tient pas compte du projet éducatif dans son ensemble, mais bien uniquement du projet scolaire

(voir section 4.4.1.1., l'article 32, alinéa 1, extrait de la Loi d'orientation de l'éducation du Cameroun, 1998). Pourtant, d'autres projets éducatifs y existent et sont considérés comme importants par la communauté de Madaka. Aussi, d'autres acteurs, comme nous l'avons vu précédemment, participent à l'éducation des enfants de Madaka. Ces acteurs jouent des rôles qui ne sont pas à négliger, autant à l'école d'État, à l'école religieuse, que dans le milieu familial). Dans ces différents lieux des dynamiques relationnelles et éducatives particulières se dessinent. Ceci porte à croire qu'il pourrait y avoir plusieurs communautés éducatives, une globale et une pour chacun des trois projets éducatifs : une structurée autour de préoccupations concernant l'école d'État, une autre structurée autour de préoccupations concernant l'école religieuse et une dernière concernant l'éducation traditionnelle.

Il y aurait t-il lieu de croire qu'en fait, il s'agit de trois communautés d'apprentissage ?, chacune réunie autour d'un projet éducatif spécifique, une intention particulière, faisant partie d'une communauté éducative plus globale. À ce jour, les liens d'interrelations sont cependant faibles ou inexistantes entre elles.



**Figure 4.1.** La communauté éducative de Madaka

L'expression « communauté éducative » n'est pas très connue ni utilisée dans la région de Madaka. Cependant, les autorités scolaires s'y réfèrent parfois pour parler de l'Association de parents d'élèves et/ou du Conseil d'école. Cependant, selon nos résultats et comme l'illustre la figure 4.1, le concept de communauté éducative représente une entité plus large. Ces différentes représentations de la communauté éducative seraient à discuter avec les autorités scolaires, administratives, les membres de l'APE et du CE et l'ensemble des membres de la communauté éducative.

#### **4.4.2. Les éléments du contexte local qui posent un défi particulier à l'avènement d'une communauté éducative**

L'exploration que nous avons réalisée dans le cadre de cette recherche, menée avec les acteurs mêmes de la communauté éducative de Madaka a ouvert un espace de dialogue et de discussion entre les acteurs favorisant une dynamique qui est de nature à ouvrir des perspectives de réalisation d'une réelle communauté éducative. Ce processus aurait avantage à être poursuivi. Nous avons pu cependant cerner certains enjeux, notamment au niveau des relations entre les différents acteurs de l'éducation à Madaka, associés à une culture fortement enracinée dans la région et qui freinent le développement de la communauté éducative. Il s'agit particulièrement du système hiérarchique qui règne sur la région et le rôle traditionnel de la femme. Ces deux aspects seront présentés dans cette section.

##### **4.4.2.1. Enjeux associés au système hiérarchique**

La structure sociale de Madaka est fortement hiérarchisée et le pouvoir y est concentré entre quelques individus. Le chef traditionnel, le lawane (auquel les répondants ont accordé le deuxième rang d'importance quant à l'éducation des enfants de Madaka, immédiatement après le père de famille (*voir* section 4.1.1.3.), a une influence sur toutes les dimensions de la vie du village (éducation, agriculture, transport, justice, défense, etc.), entre autres, par l'entremise de ses « notables » (*voir* section 4.1.3.1) et des chefs de quartiers, les jawros. La participation de la communauté locale aux processus de prise de décisions se fait essentiellement par l'entremise des jawros et des notables. Ces derniers ont toutefois un espace d'expression limité face au lawane. La coutume les oblige à adopter certains comportements face au lawane (ex : baisser les yeux devant lui) (*voir* section 4.1.3.1). Cette posture centralisée du pouvoir est en contradiction avec le concept même de communauté éducative qui se caractérise par un dialogue horizontal, une discussion ouverte sans censure et un partage des décisions. Il est par conséquent difficile d'envisager l'optimisation de la communauté éducative à Madaka. La question se pose sur la faisabilité et la compatibilité de la communauté éducative avec le type de gouvernance qui domine dans cette région.

Un événement observé illustre la réflexion à ce sujet. À l'École de Madaka, lors de l'assemblée générale des parents qui a eu lieu en janvier 2009 et qui visait particulièrement à renouveler le bureau de l'APEE, certaines personnes, pour la majorité originaire du sud du pays ou de l'extérieur du pays avaient proposé d'utiliser le vote secret pour élire les membres. Pourtant, suite à une discussion entre le lawane et les organisateurs, il a été convenu que le lawane présiderait la rencontre (ceci avait pour principal avantage d'assurer une forte présence à l'assemblée). Au moment du vote, le lawane prit la parole. Il fit remarquer à l'assemblée que des représentants de tous les quartiers desservis par l'École de Madaka étaient présents et qu'il était selon lui préférable que des représentants des différents quartiers siègent sur le bureau de l'APEE. Tout le monde approuva ses paroles. Il demanda alors, par quartier, aux personnes désireuses de siéger sur le bureau de se lever. Lorsqu'il y avait plus d'une personne par quartier qui se levait, les participants s'expriment spontanément, à voix haute, pour choisir leur représentant. Cependant, nous avons pu observer, et cela a été confirmé par les membres de l'équipe de recherche, que ce n'est pas tout le monde qui a pris la parole. D'après nos partenaires de recherche, ce sont les personnages les plus influents (fortunés, respectés pour leurs connaissances religieuses, etc.) qui ont pris la parole. C'est ainsi qu'a été formé le bureau de l'APEE de l'École de Madaka, sans vote secret, par un processus de nomination par quartier. Les membres des autres bureaux d'APEE de l'arrondissement (pour les trois autres écoles pilotes du projet coordonné par VSO en collaboration avec le MINEDUB) avaient quant à eux été élus par vote secret. Cependant, selon nos observations, le bureau le plus actif de tout l'arrondissement fut celui de Madaka. Peut-être influencés par la pression sociale lors de la nomination, ses membres étaient toujours présents aux réunions, se rendaient dans les quartiers pour partager les informations avec les parents, etc. ; ce n'était pas le cas pour les autres bureaux mis en place la même année. Cet événement démontre qu'une participation locale est possible à travers le type de gouvernance prédominant à Madaka, mais cette participation est certes encore limitée si l'on considère celle qui caractérise le concept de communauté éducative. L'optimisation de la communauté éducative pourrait se produire en travaillant pour limiter et finir avec l'exclusion de certains membres de façon à assurer une participation à part entière des représentants

des divers quartiers. Cette question demeure un enjeu qui aura à être discuté par les acteurs locaux.

À ce système hiérarchisé, nous associons également certaines difficultés rencontrées lors des réunions du bureau de l'APEE ou au sein du Conseil d'école. Ici également, ce ne sont que les personnages les plus influents qui prennent la parole (malgré parfois leurs invitations aux autres d'en faire autant). De plus, bien souvent ce ne sont que quelques personnes qui saisissent la structure de l'instance sur laquelle ils siègent (rôles des membres du bureau, de l'assemblée générale, de l'exécutif; intérêt du procès-verbal de et l'ordre du jour, etc.). Selon nos observations, ce sont souvent les mêmes personnes qui sont invitées à siéger sur ce genre de comités, ce qui encore une fois tient certains autres à l'écart. Ce sont souvent ceux qui savent lire, écrire et s'exprimer en Français qui y siègent sur les comités de travail. Ainsi, les structures proposées par le gouvernement pour passer à l'action, pour assurer la participation de tous, et principalement des exclus au projet scolaire, ne comptent pas sur la représentation ni la participation active de divers acteurs qui auraient à prendre partie de ces processus. Il y aurait à repenser le mode de formation des comités de travail et le fonctionnement et dynamique des rencontres de discussions. Cela fait appel à l'ouverture, la créativité et l'innovation pour adapter ces structures, qui sont inspirées de la réalité scolaire occidentale, au contexte socio-culturel de la région de Madaka, afin d'en faire des instances efficaces pouvant mener à bien le projet scolaire.

Il y aurait donc à réfléchir sur les choix de fonctionnement et les dynamiques de gouvernance. À ce sujet, nous avons constaté une attitude de réserve de la part des répondants lorsque, lors des entretiens, on les invitait à parler des tensions existantes entre les différents acteurs ou groupes d'acteurs. Il semblerait qu'ils craignaient s'exprimer de peur d'être considérés critiques de l'autorité ou prenant partie d'une forme de dissidence. Il y aurait une réflexion à développer sur l'éventuel désir collectif de démocratiser la gouvernance comme le propose le concept de communauté éducative, sur le sens de cette démocratisation, pour améliorer l'éducation des enfants de Madaka.

Un type d'autorité hiérarchique semblable prime également dans les lieux d'éducation traditionnelle, comme l'expriment les répondants. Dans la famille, « l'aîné mange avant le plus jeune », « les décisions du père sont sans appel », etc. À l'école coranique, « on ne remet pas en question la Connaissance », « les questions ne sont pas admises » et « les erreurs sont réprimandées ». Cependant, à l'école publique, on veut favoriser « l'apprentissage coopératif » et développer l'« esprit critique » des élèves. Dans les formations de l'École normale d'instituteurs et d'enseignement général de Maroua<sup>220</sup> (ENIEG), selon nos observations, on parle même de « co-construction » du savoir. Ceci expliquerait-il, du moins en partie, certaines tensions identifiées par les répondants entre les acteurs de l'école publique et ceux de l'école coranique. Deux cultures éducatives se confrontent, deux modes d'envisager l'éducation, les relations sociales, le développement communautaire, le développement social. Les différents acteurs trouveront-ils les espaces nécessaires pour échanger sur leurs objectifs éducatifs, leurs visions, approches et stratégies pédagogiques ? Il s'impose un processus permettant le développement d'une meilleure compréhension des visions et des pratiques de chacun.

#### **4.4.2.2. La place traditionnelle de la femme**

Très rarement a-t-on pu voir une femme se présenter aux réunions organisées par l'École de Madaka et lorsqu'une d'entre elles le faisait, le plus souvent elle se plaçait à l'arrière de la salle, accroupie, les yeux rivés au sol. Selon les données des entretiens, celles-ci avaient également souvent consulté leur mari et le lawane pour obtenir l'approbation de participer à ces rencontres. À l'assemblée générale des parents décrite à la section précédente (4.3.2.1), aucune femme n'était présente. Pourtant le gouvernement, dans le cadre de ses efforts pour la gouvernance scolaire, souvent associés au concept de communauté éducative, met en place des politiques favorisant la participation de la femme (UNICEF, 2010; RECAMEF, 2008). Pour aider à cette participation, le gouvernement a particulièrement soutenu la mise sur pied d'Association de mères d'élèves (AME). Ces instances ne sont cependant pas invitées formellement (*ibid.*) à collaborer avec les Associations de parents d'élèves, ni avec les

<sup>220</sup> Les ENIEG au Cameroun forment les enseignants du niveau primaire et secondaire.

Conseils d'école qui ont pourtant des missions semblables. Notons qu'à l'école de Madaka, aucune AME n'est encore en place en 2010. Il y en a cependant une de formée dans une autre école-pilote, à Bogo Sirataré.

À Madaka, comme plusieurs répondants nous l'ont mentionné, la femme n'est pas admise dans l'espace public. Il est encore moins accepté qu'elle prenne la parole. Selon nos données, ces normes sont encore plus ancrées chez les groupes ethniques Peuls, Haoussa, Arabes Showa et Kanouris. Certains des répondants nous ont fait remarquer qu'il s'agissait d'une tradition musulmane, mais d'autres ont insisté pour qu'une distinction soit faite : « ce genre de pratiques envers la femme et la jeune fille n'est pas une obligation musulmane, c'est la coutume qui est ainsi faite, ou ce que l'on appelle la tradition » (entretien 10). À ces pratiques évoquées par ce répondant s'aditionne « le mariage précoce » comme l'appellent nos répondants. Les jeunes filles de Bogo appartenant aux groupes cités ci-haut, sont mariées généralement autour de l'âge de 14 ans<sup>221</sup>.

Pour investir l'école publique et le concept de communauté éducative définis comme inclusifs par la loi, ces pratiques culturelles auront à être analysées afin d'identifier les voies qui permettent le développement de ces nouveaux objectifs. Des stratégies pour favoriser la participation de la femme au processus d'éducation publique auraient à être explorées.

Rappelons également que, comme le présentent nos résultats, selon la hiérarchisation réalisée par nos répondants, la mère n'occupe que la 6<sup>ième</sup> place en importance parmi les acteurs de l'éducation globale des enfants (*voir* section 4.3.3.2.) et que le taux de scolarisation brut (école d'État) des filles à Madaka et de 34 % et que celui des garçons est de 59 %.

---

<sup>221</sup> Elles sont alors « prises en charge » par leur mari (entretiens 14 et 19). De cette façon, les jeunes filles terminent rarement leur scolarité primaire. Les parents préfèrent investir dans l'éducation traditionnelle (tâches quotidiennes, connaissances pour l'après-vie) des jeunes filles plutôt que dans son éducation formelle (connaissances pour la vie active). Pour les jeunes garçons, ce n'est toutefois pas le cas, les connaissances acquises à l'école pouvant l'aider à subvenir aux besoins de sa famille

#### 4.4.3. Apports méthodologiques et perspectives de recherche

L'équipe de recherche formée de membres de la communauté locale a été essentielle pour assurer le lien interculturel et une interprétation culturelle appropriée. En effet, en plus de contribuer à traduire adéquatement les outils de collecte de données et de permettre la réalisation d'entrevues dans la langue maternelle des répondants ou dans la langue foulfouldé qui leur est beaucoup plus familière que le français, cette équipe a contribué énormément à l'immersion de l'auteure de cette recherche dans la culture locale. Nous travaillons quotidiennement en équipe. Les membres de l'équipe ont également participé à l'élaboration des stratégies de cueillette et ont contribué à l'analyse des résultats.

Toutefois, comme l'illustre l'anecdote au sujet du mot *tarbiya* (voir section 4.3.3.3), en plus de l'équipe de recherche, la recherche documentaire étoffée que nous avons entreprise nous a également été utile pour analyser et interpréter adéquatement nos résultats, i.e. en fonction du contexte sociohistorique dans lequel les données ont été cueillies.

La démarche collaborative adoptée pour cette recherche a également permis aux membres de la communauté locale d'explorer leurs représentations de l'éducation et de la communauté éducative, à travers un processus de dialogue et de réflexion. L'exercice de réflexion-sur-l'action éducative proposé aux membres de la communauté éducative de l'École de Madaka (nos répondants) a permis d'identifier les acteurs de l'éducation des enfants à Madaka, d'explorer collectivement leurs rôles, d'identifier des problèmes et des tensions, ainsi que de proposer certaines pistes d'action en vue de les solutionner.

Par sa perspective spéculative, la recherche a poursuivi d'ouvrir des espaces de discussion avec les membres de la communauté éducative de Madaka et de cerner des repères pour entreprendre de futures initiatives en vue de cheminer vers un projet éducatif enrichi, plus approprié et intégral.

Le travail exploratoire entrepris avec les membres de cette communauté serait à être poursuivi. Suite à la caractérisation du contexte socio-culturel et éducatif de Madaka,

selon une rétrospective historique ; à l'identification des acteurs de l'éducation des enfants de Madaka ; à l'exploration des représentations, entre autres aspects que cette recherche proposait, la mise en pratique de la communauté éducative à Madaka aurait à être étudiée davantage. Ceci aurait permis l'identification d'autres pistes de solutions aux principaux enjeux et problèmes qui l'obstaculisent. La construction de fondements axiologiques, praxiques et explicatifs de la communauté éducative dans le contexte sahélien de Madaka (objectif général de la recherche), aurait à être poursuivie et ce, selon une perspective collaborative étroite avec les acteurs concernés. Ce processus de recherche ouvrirait la possibilité d'accompagner la communauté éducative de Madaka à la réalisation de son projet éducatif. Les résultats de cette étude sont de nature à susciter la discussion et pourront être utilisés pour déclencher ce processus favorisant la réappropriation du projet éducatif de Madaka par les acteurs de la communauté éducative de Madaka, une analyse approfondie des enjeux et défis par les acteurs mêmes et l'identification des démarches à entreprendre que le contexte requiert.

-----

## LA CONCLUSION

C'est la faible participation au projet scolaire de Madaka qui est à la base des préoccupations qui ont mené à ce projet de recherche. L'École de Madaka est en effet un lieu peu investi par la communauté. Les enfants ne la fréquentent que très peu et les parents ne se présentent que rarement aux réunions que l'école organise. On dit qu'elle ne « sert à rien », qu'elle est « sans intérêt ». Comment aborder cette situation ?

L'organisation VSO Cameroun en collaboration avec le Ministère de l'éducation de base (MINEDUB) a décidé de déployer des efforts pour accroître la participation locale, entre autres, en encourageant la communauté locale à investir les lieux de gouvernance scolaire locaux existants, particulièrement le Conseil d'école et l'Association de parents. On espérait que pouvant y exprimer ses besoins, la communauté locale développerait un sentiment d'appartenance envers cet établissement public. Plusieurs auteurs à travers le monde et de nombreuses réformes ont misé sur la participation de la communauté locale afin d'offrir, ce qu'on peut appeler une éducation « plus adaptée à la réalité locale ».

Le premier chapitre, consacré à la présentation de la problématique, s'est inspiré des différents travaux sur le sujet et aborde les différentes conjonctures historiques que le Cameroun a traversé et présente les efforts que ce pays renouvelle, depuis déjà plusieurs années, afin de favoriser la participation de la communauté locale au projet d'éducation nationale. Ces efforts ont d'abord été motivés par la décolonisation du pays dans la perspective de développer un système d'éducation « plus camerounais ». On a entrepris l'africanisation des contenus et mis de l'avant certaines initiatives de ruralisation des écoles. Les débats sur les écoles franco-arabes battaient leur plein. Ensuite, c'est la tendance mondiale de décentralisation, qui fit suite à la crise économique (1985-1996), qui inspira de nouvelles stratégies. Le concept de communauté éducative fit alors son apparition dans les documents officiels du Cameroun. Cette communauté, essentiellement composée des membres de la communauté locale préoccupés par l'agir éducatif de l'école, devait participer « au développement, fonctionnement et rayonnement de l'établissement scolaire » (République du Cameroun, 1998) de concert avec les instances de concertation que

sont, entre autres, les Conseils d'école (CE) et les Associations de parents d'élèves et enseignants (APEE). C'est à la concrétisation de ce concept que VSO se proposait de travailler en collaboration avec le Ministère d'éducation de base (MINEDUB).

Comme indiqué dans le Chapitre I, c'est dans ce contexte que nous avons formulé nos objectifs de recherche. Cette recherche visait essentiellement à cerner et caractériser la communauté éducative de l'École de Madaka, caractériser le contexte de cette communauté et identifier des pistes d'optimisation de la communauté éducative.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons réalisé une étude de cas selon une approche ethnographique et collaborative, ce qui permettait une étude en profondeur de la situation à Madaka et une importante immersion dans le contexte.

Pour assurer la réussite de cette immersion, nous nous sommes entourés d'une équipe de recherche formée de personnes issues de la région à l'étude. Cette stratégie fut d'un vif apport pour notre recherche. Notre immersion dans le contexte n'en a été que plus profonde riche et efficace. C'est avec l'équipe de recherche que nous avons développé les outils de collecte de données. Pour ce faire, nous avons d'abord exploré le langage utilisé dans la région de Madaka sur l'éducation. Ce travail a contribué à assurer la validité interne de notre démarche, tout comme l'a fait la rétroaction cyclique avec l'équipe de recherche (entre chaque phase de collecte des données). La rigueur de cette rétroaction, systématiquement menée l'aide d'un outil spécifique, a contribué à l'objectivité de notre travail. Soulignons finalement que le processus de collecte de données réalisé par plus d'une personne a contribué à en assurer la fiabilité et que la diversité des membres de l'équipe (âges, sexes, identités ethniques et religieuses, occupations, quartier de résidence, etc.) a alimenté la richesse les échanges.

Divers outils de collecte de données ont été utilisés pour répondre à nos objectifs. Une large recension d'écrits a été réalisée. Celle-ci a exigé d'importants efforts auxquels ont collaboré divers experts (historiens, professeurs en sciences de l'éducation, un démographe, un linguiste). Les documents proviennent de sources et de domaines variés. Nous avons également réalisé différents entretiens individuels semi-dirigés et des entretiens de groupe. Certains de ces entretiens ont été réalisés en trois phases

successives. Ils alimentaient une démarche d'analyse inductive. L'observation participante et un journal de bord ont également contribué à la collecte des données et à enrichir notre démarche de recherche dans son ensemble.

L'analyse de ces données a été réalisée selon différentes méthodes. L'analyse documentaire nous a permis de traiter les données issues de la recension, l'analyse thématique et conceptuelle nous a elle permis de traiter la majorité des données issues des entretiens. Ajoutons que la triangulation rendue possible grâce à la diversité des stratégies de collecte de données complémentaires, de sources des données et de chercheurs, nous a aidés à valider et corroborer nos données.

La présentation des résultats se présente en deux sections. En cohérence avec nos objectifs de recherche, une première section présente un portrait riche et détaillé du contexte bio-socio-économique et historico-culturel de la région de Madaka et la deuxième section présente les principales caractéristiques de la communauté éducative de l'École de Madaka. Les pistes d'optimisation de la communauté éducative sont essentiellement présentées dans une autre section, celle de la discussion.

Afin de caractériser le contexte dans lequel évolue la communauté éducative de l'École de Madaka, nous présentons d'abord brièvement le territoire de l'Extrême-Nord du pays et les activités économiques qui caractérisent la région. Les dimensions historiques explorées abordent les racines de la culture peule. Les Peuls forment le groupe d'identité ethnique majoritaire et détenteur du pouvoir dans la région. Les principales caractéristiques de ce groupe sont présentées : son histoire et le concept de *pulakuu* (que l'on décrit comme « la manière d'être Peul), entre autres. La pratique de l'Islam dans la région est également abordée. Les principales caractéristiques de l'organisation sociale de la région de Madaka font ensuite l'objet d'une section distincte. Cette première section se termine par une caractérisation du système scolaire et des différents types d'éducation scolaire et d'écoles à Madaka, c'est-à-dire l'école d'État, l'école coranique, l'école franco-arabes et l'« école de parents ».

La majorité des données sont transférables à l'arrondissement de Bogo et au département du Diamaré et quelques-unes à l'Extrême-Nord du Cameroun et même à quelques régions du nord nigérian.

La deuxième section du chapitre des résultats présente les principales caractéristiques de la communauté éducative de l'École de Madaka. Cette section a été composée à partir des données des trois phases d'entretiens réalisées auprès d'un échantillon de personnes représentant la communauté éducative de l'École de Madaka. Nos répondants ont clarifié leurs représentations de l'éducation des enfants à Madaka. Ils ont identifié les acteurs qui contribuent à l'éducation des enfants de Madaka et les principales caractéristiques des relations que ces derniers entretiennent entre eux. Finalement, ils ont défini les apprentissages (connaissances, attitudes, compétences) qu'ils privilégient pour les enfants de Madaka. Ils ont cerné les enjeux et problèmes qu'ils perçoivent quant à l'éducation des enfants et identifié de pistes de solution face à ceux-ci.

Nous avons cerné que l'éducation des enfants à Madaka ne se limite pas à l'école publique, qu'elle a aussi lieu en bonne partie à l'école religieuse<sup>222</sup> et dans l'école de la famille.

Nous avons constaté que la communauté éducative à Madaka s'est structurée autour de préoccupations non uniquement scolaires comme le suggère la définition officielle gouvernementale de communauté éducative (République du Cameroun, 1998), mais également des préoccupations d'éducation religieuses et d'éducation traditionnelle. L'existence de trois systèmes éducatifs parallèles nous a mené à envisager la perspective d'intégration de ces systèmes de façon complémentaire. La communauté éducative de Madaka serait, en réalité, composée de trois communautés d'apprentissage, chacune structurée autour d'un projet particulier (un projet d'éducation étatique, un projet d'éducation religieuse et un projet d'éducation traditionnelle).

---

<sup>222</sup> principalement coranique

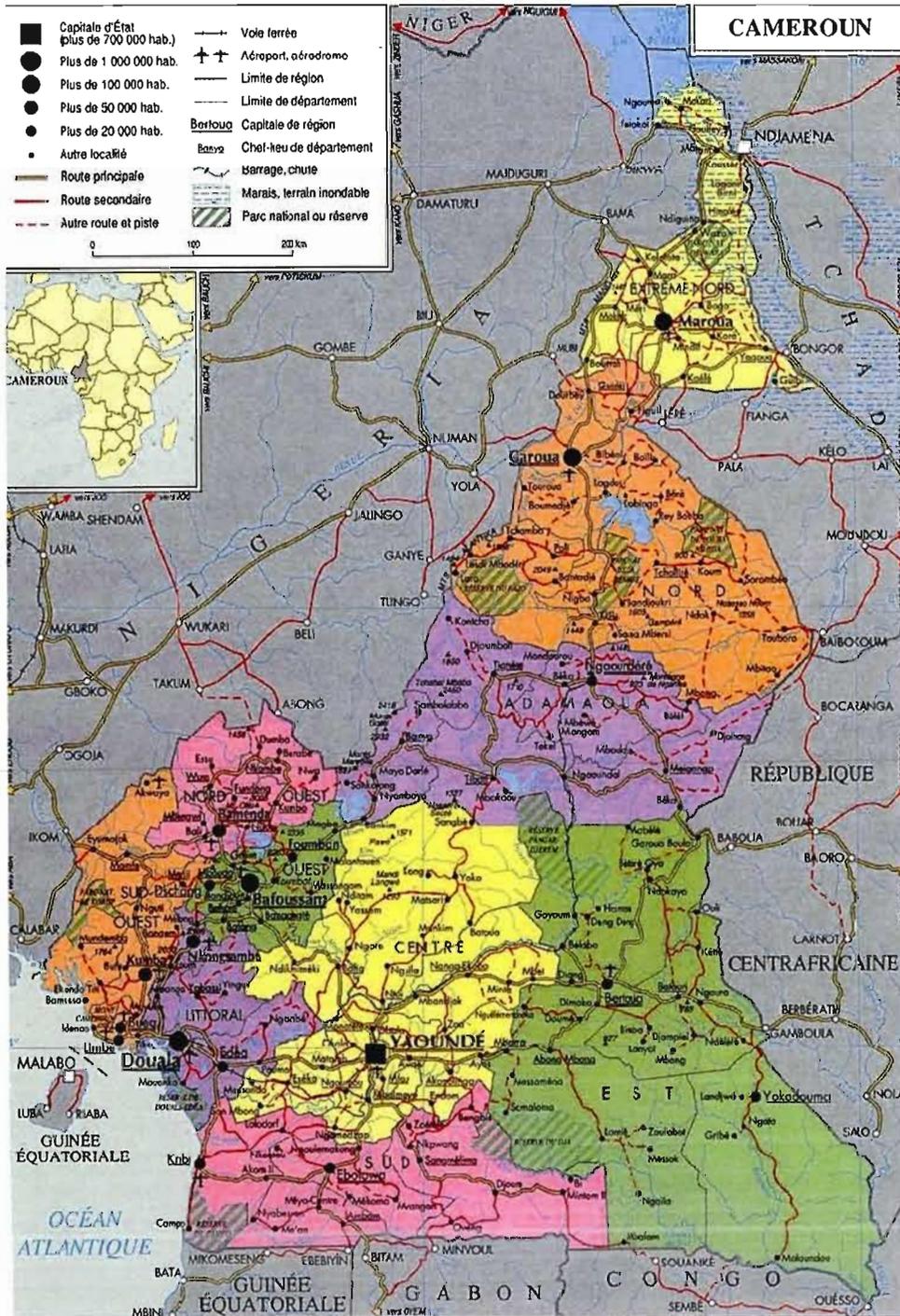
Cette recherche contribue particulièrement à mettre en évidence les particularités du parcours historique et culturel spécifiques au Cameroun, en particulier, de l'Extrême-Nord du pays et à l'évolution du système éducatif à travers celui-ci. Cette caractérisation riche permet de mieux saisir l'envergure et la complexité du défi d'intégration dans le système éducatif actuel du principe de communauté éducative prôné actuellement par les gouvernement et plusieurs agences internationales. Les enjeux du contexte sahélien de Madaka sont mis en évidence. Ce premier effort de caractérisation de la communauté éducative de cette région aura à être poursuivi et approfondi en vue de contribuer à l'enrichissement et à l'adéquation contextuelle du projet éducatif de cette région et à l'avènement d'une communauté éducative optimale pour ce contexte.



**APPENDICE A**

**LE CAMEROUN, CARTE ROUTIÈRE**

LE CAMEROUN, CARTE ROUTIÈRE

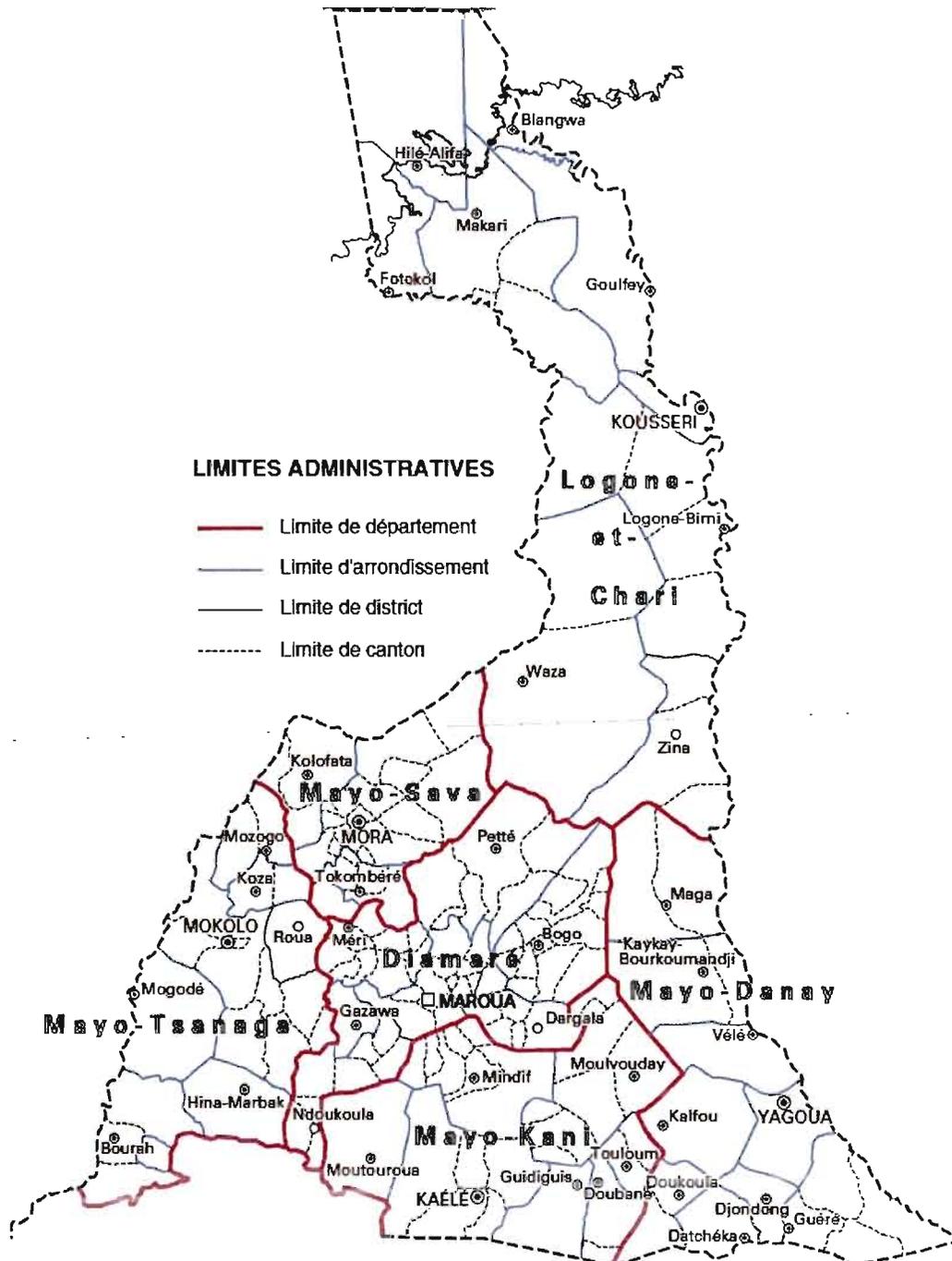


Tirée du site de : Investir en zone franc. 2010. Site Internet de l'organisation : [www.izf.net](http://www.izf.net)

**APPENDICE B**

**LA PROVINCE DE L'EXTRÊME-NORD, CARTE ADMINISTRATIVE**

## L'EXTRÊME-NORD, CARTE ADMINISTRATIVE



Tirée de : Seignobos, Christian et Olivier Iyébi-Mandjek. 2000. *Atlas de la province Extrême-Nord Cameroun*. Paris : Éditions de l'IRD et Yaoundé : MINREST.

**APPENDICE C**

**MADAKA, UN CANTON OU VILLAGE DE LA COLLECTIVITÉ  
TERRITORIALE DÉCENTRALISÉE (CTD) DE BOGO, UN LAWANAT DU  
LAMIBÉ DE BOGO ET SES ÉCOLES PRIMAIRES PUBLIQUES**

MADAKA, UN CANTON OU VILLAGE DE LA COLLECTIVITÉ  
TERRITORIALE DÉCENTRALISÉE (CTD) DE BOGO, UN LAWANAT DU  
LAMIBÉ DE BOGO ET SES ÉCOLES PRIMAIRES PUBLIQUES



Photographie d'une importante section de la carte de l'arrondissement de Bogo, disponible à la bibliothèque de la Mission catholique de Bogo.

Légende : en bleu = les limites approximatives du canton de Madaka; en rouge = les écoles primaires publiques de Diguir et de Madaka Sirataré; en jaune = l'école primaire publique de Madaka centre ou l'École de Madaka.

**APPENDICE D**

**LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES**

## D. LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

### 1. GRILLE DE LECTURE

#### Analyse préalable :

- (1) Auteurs
- (2) Contexte de production
- (3) Authenticité et fiabilité du texte
- (4) Nature du texte
- (5) Concepts clefs et logique interne

#### Informations recherchées :

- Caractéristiques sociales et biophysiques du contexte de la communauté éducative (CE) de l'école de Madaka  
(structures décisionnelles, autorités, éléments naturels et construits, etc.)
- Caractéristiques économiques du contexte de la CE de l'école de Madaka  
(modes de subsistance, sources de revenus, etc.)
- Caractéristiques historiques du contexte de la CE de l'école de Madaka  
(migrations, évolution de la situation sociale, politique et économique, etc., histoire de l'école de Madaka et autres structures éducatives à Madaka, etc.)
- Caractéristiques culturelles du contexte de la CE de l'école de Madaka  
(traditions, mœurs, etc.)
- Caractérisation scolaire de Madaka  
(histoire, localisation, caractéristiques des différentes écoles et lieux éducatifs, élèves, etc.)

## D. LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

### 2. GUIDE D'OBSERVATION

#### Notes quant au contexte d'observation :

(commentaires sur le contexte en générale, impressions, sentiments, anecdotes, etc.)

#### Informations recherchées :

1. Caractéristiques générales des membres de la communauté éducative de l'école de Madaka (sexes, âges, groupe d'identité ethnique, occupation, etc.)
2. Dynamiques au sein de la CE de l'École de Madaka (relations, prises de décisions, type de participation)
3. Éléments des représentations des membres de la CE de l'École de Madaka à l'égard de l'éducation des enfants (conceptions, valeurs, intérêts, croyances, normes, etc.)
4. Caractéristiques sociales et biophysiques du contexte de la CE de l'école de Madaka (structures décisionnelles, autorités, éléments naturels et construits, etc.)
5. Caractéristiques économiques du contexte de la CE de l'école de Madaka (modes de subsistance, sources de revenus, etc.)
6. Caractéristiques culturelles du contexte de la CE de l'école de Madaka (traditions, mœurs, etc.)
7. Caractérisation scolaire de Madaka (histoire, localisation, caractéristiques des différentes écoles et lieux éducatifs, élèves, etc.)

#### Pour l'itinéraire environnemental :

Demander à mon allié de bâtir un itinéraire qu'il me fera vivre en moto.

L'informer que cet itinéraire doit :

- a) me faire découvrir tous les quartiers de Madaka et principalement ceux qui sont desservis par l'École de Madaka.
- b) prévoir des arrêts à des lieux qu'il juge importants et d'autres qui m'informent principalement aux caractéristiques sociales et biophysique, économiques et culturelles de Madaka. Lui partager la liste des éléments recherchés : structures décisionnelles, autorités, éléments naturels et construits, modes de subsistance, sources de revenus, traditions, mœurs, etc.

Réaliser avec l'aide de mon allié une représentation graphique du quartier durant l'itinéraire.

## D. LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

**3. GUIDE D'ENTRETIEN POUR L'ENTRETIEN INDIVIDUEL SEMI-DIRIGÉ AVEC L'EXPERT LINGUISTE****Notes quant au contexte d'observation :**

(commentaires sur le contexte en générale, impressions, sentiments, anecdotes, etc.)

**Informations recherchées :**

1. Conseils méthodologiques afin de limiter le biais de la langue dans notre démarche de recherche

**Entretien avec le Professeur Henry Tourneux**

[avoir mon journal, des stylos, le formulaire de consentement, l'enregistreuse]

[s'installer, prendre le temps de prendre des nouvelles, s'assurer de la tranquillité]

Faire signer le formulaire de consentement [démarrer l'enregistrement]

1. Présenter la recherche
2. Mettre en contexte notre rencontre : comment j'ai entendu parler de sa préoccupation linguistique quant aux projets de développement, mes objectifs quant à la tenue de cet entretien
  - Lui demander de me parler comment est née cette préoccupation
  - Des exemples de projets qui illustrent l'importance de la prise en compte de la langue locale ?
3. Lui demander de nous partager ses constatations quant à la langue foulfouldé (Si vous aviez à décrire le foulfouldé à quelqu'un que diriez-vous et à un autre linguiste ?).
4. Présentation de la complexité de la notion d'éducation et discussion sur sa traduction
5. Discussion quant à la traduction du mot école
6. Lui parler de nos stratégies de collecte et lui demander ses conseils. (Comment s'y prend-t-il habituellement pour contrer le biais de la langue lorsqu'il utilise ces différentes stratégies ?)
7. Quelles sont les lectures que je dois faire ? Où les trouver ?
8. Demander s'il a d'autres commentaires ou préoccupations au sujet de mon travail.

**Le remercier.**

## D. LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

### 4. GUIDE DES D'ENTRETIENS POUR LES DEUX ENTRETIENS INDIVIDUELS SEMI-DIRIGÉS AVEC LES HABITANTS DE MADAKA RECONNUS POUR LEUR CONNAISSANCE DE L'HISTOIRE LOCALE

#### Notes quant au contexte d'observation :

(commentaires sur le contexte en générale, impressions, sentiments, anecdotes, etc.)

#### Informations recherchées :

1. Caractéristiques historiques du contexte de la CE de l'École de Madaka (migrations, évolution de la situation sociale, politique et économique histoire de l'école de Madaka et des autres structures éducatives à Madaka, etc.)
2. Caractéristiques culturelles du contexte de la CE de l'École de Madaka (traditions, mœurs, etc.)
3. Caractérisation scolaire de Madaka. (histoire, localisation, caractéristiques des différentes écoles, élèves, etc.)

#### Guide de l'entretien *Exploration globale du village*

[avoir mon journal, des stylos, les trois formulaires, l'enregistreuse]

[s'installer, prendre le temps de prendre des nouvelles, s'assurer de la tranquillité]

#### INTRODUCTION

[cette introduction ne sera pas lue mot à mot, mais il nous aide à ne pas oublier l'essentiel et à faciliter le travail de traducteur]

Monsieur/Madame, comme nous vous l'avions dit lorsque nous nous sommes vus la dernière fois, nous voulions prendre une à deux heures (durée) de votre temps pour en savoir plus sur Madaka. Je veux en savoir plus sur l'histoire de Madaka, ses habitants, sa culture, car je crois que cela m'aidera à comprendre l'éducation à Madaka (thème). Nous parlerons de l'histoire des migrations, de l'histoire de Madaka en général, de ses écoles et de bien d'autres choses (objectif). Comme vous le savez déjà, j'en suis présentement à la première étape de ma recherche et on m'a dirigé vers vous pour que je puisse en apprendre plus sur Madaka.

Comme je tiens à ce que vous puissiez vous exprimer dans votre langue, j'ai fait appel au mieux placé pour me soutenir, monsieur Haman-Saïd<sup>223</sup> (traduction). Chaque fois, il me traduira ce que vous direz.

<sup>221</sup> Monsieur Haman-Saïd a signé un formulaire nous autorisant à dévoiler son identité. Monsieur Haman-Saïd est membre de l'équipe de recherche.

J'aimerais également vous enregistrer pour ne rien perdre de ce que vous m'aurez appris. Je vais aussi noter. (présenter enregistreuse, obtenir accord)

Vous devez savoir que monsieur Haman-Said a signé un formulaire [montrer le formulaire signé] pour assurer la confidentialité des propos tenus entre nous dans le cadre de cet entretien. Les notes et l'enregistrement seront conservés avec moi et votre nom ne sera jamais dévoilé. Si vous êtes d'accord de participer, il faut signer ce formulaire, mais avant avez vous des questions ?

[lire le formulaire et le signer].

## DÉVELOPPEMENT

[Les questions que l'on retrouve ici ne seront toutes posées une à une, il s'agit d'un support. Cependant, l'essentiel est que les thèmes (en majuscules) soient tous traités lors de l'entretien]

...

### L'HISTOIRE DE MADAKA

1. Racontez-moi Madaka ?
2. Quelle est l'histoire de la naissance de Madaka ? Qui (migrations) ? Pourquoi ici ? Quand ? Comment ?
3. Que veut dire Madaka ?
4. Comment se sont divisés les quartiers, qu'est-ce que leur nom signifie ?
5. Qu'est-ce qui différencie Madaka des autres quartiers de Bogo ?
6. Qu'est-ce qui est « sacré » à Madaka ?
7. Quelles sont les traditions propres à Madaka ? (des rituels, des façons de faire, des croyances)
8. Quelle histoire, légende ou conte au sujet de Madaka pouvez-vous me raconter ?

### MADAKA AUJOURD'HUI

9. Quels sont les lieux importants pour les habitants de Madaka ?
10. Quelles sont les constructions importantes à Madaka ?

11. Parlez-moi du marché de Madaka ?
12. De quoi vivent les gens à Madaka ?
13. Qu'est-ce qu'une famille à Madaka ? (Composée de qui ? rôles du père, de la mère, de l'enfant)
14. Quels histoires, légendes ou contes de Madaka pouvez-vous me raconter ? En connaissez-vous une qui parle d'un enfant ?

#### L'HISTOIRE DE L'ÉCOLE À MADAKA

15. Combien d'écoles comptent Madaka ? Lesquelles ?
16. Quand est-ce que la première école est arrivée à Madaka ? (qui ? comment ?) la première école publique ?
17. Qu'est-ce qu'on disait quand l'école de Madaka est arrivée ? Comment a-t-elle été reçue ? Pourquoi ce terrain ?
18. Est-ce qu'elle a changé les habitudes de Madaka en ce qui concerne l'éducation des enfants ? Comment ?
19. Avez-vous vu l'école changer ? Comment ?
20. Quelle histoire, légende ou conte de Madaka pouvez-vous me raconter au sujet de l'école de Madaka ?

#### CONCLUSION

Merci infiniment pour ces informations riches. Ce fut très enrichissant. Je vais ainsi pouvoir décrire plus habilement Madaka. Merci aussi à monsieur Haman-Saïd ! ...

Quelques dernières questions.

21. Que retenez-vous le plus de notre conversation ?
  22. Y a-t-il une autre question au sujet de Madaka que j'aurais dû vous poser et ne l'ai pas fait ?
- Merci ! Ah oui,
23. Savez-vous s'il y a des livres ou des documents qui ont été écrits sur Madaka ?

[Prendre le temps de demander comment était l'entretien, remerciements et salutations.]

## D. LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

### 5. GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES VINGT-DEUX ENTRETIENS INDIVIDUELS SEMI-DIRIGÉS AVEC LES MEMBRES DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE DE L'ÉCOLE DE MADAKA, ADULTES (phase 1)

#### Notes quant au contexte d'observation :

(commentaires sur le contexte en générale, impressions, sentiments, anecdotes, etc.)

#### Informations recherchées :

1. Caractéristiques générales des membres de la CE de l'École de Madaka (nombre, sexe, groupe d'identité ethnique, occupation, etc.)
2. Dynamiques au sein de la CE de l'École de Madaka (relations, prises de décisions, type de participation)
3. Éléments des représentations des membres de la CE de l'École de Madaka à l'égard de l'éducation des enfants (valeurs, intérêts, croyances, normes, etc.)

\* Les espaces libres servent à se doter de repères communs pour effectuer la traduction. Les expressions en rouge sont celles qui posent le plus de défis à la traduction.

#### PRÉPARATION

- |  |   |
|--|---|
|  | Mon journal                               |
|  | Des stylos                                |
|  | Le formulaire signé par le participant    |
|  | Les 2 enregistreuses, des piles AAA et AA |
|  | S'assurer d'être dans un endroit calme    |

#### INTRODUCTION

##### 1. Présentation de la recherche :

Je vais d'abord vous réexpliquer le contexte de la recherche, un peu comme Yasmine l'a fait. Si vous avez des questions, n'hésitez pas. (Présenter le titre de la recherche; les membres de l'équipe de recherche; les principes de confidentialité; les objectifs de la recherche; les objectifs de l'entretien; les conditions (durée, lieu); la confidentialité (relire avec eux le formulaire qu'ils ont signé si nécessaire))

Nous débutons l'entrevue.

## LE DÉVELOPPEMENT

### Intro

1a. Combien avez-vous d'enfants ? Vos enfants fréquentent-ils l'école de Madaka ou l'ont-ils fréquenté ? Pourquoi ?

1 b. Lorsque vous vous présentez à l'École de Madaka, pourquoi le faites vous ?

### L'éducation

2. Selon vous, qu'est-ce qu'une « bonne éducation » pour un enfant ?

### Aspirations

3. Selon vous, qu'est-ce que les enfants de Madaka doivent apprendre ? Pourquoi ?

4. Quel type de personne souhaitez-vous que nos enfants deviennent ? (caractéristiques)

5. Que voulez-vous transmettre à vos enfants (ou aux enfants de Madaka) ? Pourquoi ?

Les acteurs de l'éducation des enfants à Madaka

6. En tant que (parent/enseignant/autorité traditionnelle/adulte, etc.) quel est votre rôle dans l'éducation des enfants de Madaka ?

7. Qui d'autres a un rôle à jouer dans l'éducation des enfants de Madaka et quel est ce rôle ?

Les lieux éducatifs

8. Quels sont les endroits qui contribuent à l'éducation des enfants de Madaka ? Où apprennent-ils tout ce que nous avons nommé plus haut ? (S'assurer que la personne interviewée a tout dit les endroits qu'elle a en tête)

9. (pour donner un exemple aidant à répondre aux questions suivantes) Voici une question différente. Nommez-moi les mots qui vous viennent en tête, juste des mots, si, moi, je vous dis le mot EAU.

Et quels mots vous viennent en tête lorsque je dis le mot BÉBÉ ?

(Si la personne ne comprend pas la question, lui donner un exemple avec le mot MOTO –

poussière, accident, roues, etc. et lui reposer la question avec EAU et BÉBÉ)

Éducation

10 a. Quels mots vous viennent en tête lorsque vous entendez le mot éducation ?

École primaire publique

10 b. (poser la question seulement si la personne interviewée a nommé l'École de Madaka ou une autre école primaire publique en 9)

Quels mots vous viennent en tête lorsque vous entendez les mots école primaire publique ?

École religieuse

10 c. (poser la question seulement si la personne interviewée a nommé la jangirde arabia ou fulbe ou la mission en 9)

Quels mots vous viennent en tête lorsque vous entendez les mots jangirde arabia (ou la mission) ?

10 d. Quelles différences percevez-vous entre (nommer les lieux que la personne interviewée a choisis en 8.) ?

École de Madaka

11. Précédemment , vous nous avez parlé de ce qu'était une « bonne éducation » pour vous (question 2). Maintenant, j'aimerais savoir, selon vous, l'école de Madaka offre-t-elle une « bonne éducation ?

Si oui en quoi ? Comment ? Si non en quoi ?

12. Pour vous qu'est-ce que l'éducation traditionnelle ?

13. Voyez-vous une distinction entre les écoles primaires publiques et l'éducation traditionnelle ? La ou les quelle(s) ?

14. Selon vous, quelle serait l'école parfaite pour les enfants de Madaka ?

*Aspirations*

*(dire qu'il s'agit de la dernière question)*

15. Quel est votre plus grand souhait pour les enfants de Madaka ?

CONCLUSION

**Remerciement**

Les entrevues seront comparées sans leur nom et les données seront diffusées plus tard.

**16. Comment avez-vous trouvé l'entrevue ? Que retenez-vous de notre discussion**

**17. Avez-vous quelque chose à ajouter ?**

## D. LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

### 6. GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES CINQ ENTRETIENS INDIVIDUELS SEMI-DIRIGÉ AVEC LES MEMBRES DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE DE L'ÉCOLE DE MADAKA, ENFANTS (phase 1)

#### Notes quant au contexte d'observation :

(commentaires sur le contexte en générale, impressions, sentiments, anecdotes, etc.)

#### Informations recherchées :

1. Caractéristiques générales des membres de la CE de l'École de Madaka (nombre, sexe, groupe d'identité ethnique, occupation, etc.)
2. Dynamiques au sein de la CE de l'École de Madaka (relations, prises de décisions, type de participation)
3. Éléments des représentations des membres de la CE de l'École de Madaka à l'égard de l'éducation des enfants (valeurs, intérêts, croyances, normes, etc.)

#### Guide d'entretien avec les enfants de Madaka

*Enregistreuses, crayons de couleurs, carton, cahier de notes, stylo, piles AA et AAA*

Bonjour. --

Présentation.

Nous voulons te poser quelques questions pour savoir plus sur Madaka, l'éducation à Madaka et tes rêves.

Confidentialité

---

Introduction : Qui habite à la maison avec toi ?

1. Un jour tu as été bébé tu ne savais rien. Aujourd'hui tu es grand tu sais faire beaucoup de choses. Tu as appris beaucoup de choses ? Depuis que tu es tout petit qu'as-tu appris ? Qui te l'a montré ?

2. Qu'est-ce que t'as appris ton père (ou la personne qui fait figure de père) ?

3. Qu'est-ce t'as appris ta mère (ou la personne qui fait figure de mère) ?

4. Y a-t-il quelqu'un d'autre qui t'as appris quelque chose ?

5. Où apprends-tu toutes ces choses ?

6. Vas-tu à l'école ? Quelle école ? Pourquoi tu la ou les fréquentent ou Pourquoi tu la ou ne les fréquentent pas (école moderne et école coranique) ? Qu'est-ce que tu y apprends ?

7. Que préfères-tu dans cette ou ces écoles ?

8. Qu'est-ce que tu aimes le moins dans cette ou ces écoles ? (Ça va rester entre nous)

9. Si tu étais directeur que ferais-tu pour ton école ?

10. Si tu étais enseignant que ferais-tu pour ta classe ?

11. Si tu étais Lawane que ferais-tu pour Madaka ?

12. Que souhaites-tu faire lorsque tu seras adulte ? Comment peux-tu faire pour y arriver ?

13. Si tu avais à bâtir tout un village, ton village, comme serait-il ?

14. Si tu avais à bâtir toute une école pour ce village, comment serait-elle ?

15. Pourrais-tu me dessiner ce village et cette école ? Je te laisse les crayons et les feuilles. Je reviens vendredi ou samedi.

16. C'est tout, as-tu aimé l'entrevue ? Que retiens-tu de notre discussion ? Veux-tu me dire d'autre chose avant que je parte ?

Merci et

À vendredi ou samedi.

## D. LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

**7. GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES SEPT ENTRETIENS INDIVIDUELS SEMI-DIRIGÉS AVEC LES MEMBRES DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE DE L'ÉCOLE DE MADAKA PARMIS LES PLUS INTÉRESSÉS ET ENGAGÉS (phase 2)**

**Notes quant au contexte d'observation :**

(commentaires sur le contexte en générale, impressions, sentiments, anecdotes, etc.)

**Informations recherchées :**

1. Caractéristiques générales des membres de la CE de l'École de Madaka (nombre, sexe, groupe d'identité ethnique, occupation, etc.)
2. Dynamiques au sein de la CE de l'École de Madaka (relations, prises de décisions, type de participation)
3. Éléments des représentations des membres de la CE de l'École de Madaka à l'égard de l'éducation des enfants (valeurs, intérêts, croyances, normes, etc.)

\* Les espaces libres servent à se doter de repères communs pour effectuer la traduction. Les expressions en rouge sont celles qui posent le plus de défis à la traduction.

PRÉPARATION

- |                          |  |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Mon journal  |
| <input type="checkbox"/> | Des stylos   |
| <input type="checkbox"/> | Avoir les trois grands dessins et les 20 plus petits |
| <input type="checkbox"/> | Le formulaire signé par le participant               |
| <input type="checkbox"/> | Les 2 enregistreuses, des piles AAA et AA            |
| <input type="checkbox"/> | S'assurer d'être dans un endroit calme               |

*avoir tous les dessins, avoir l'enregistreuse, notre cahier de notes, un crayon et le formulaire*

Bonjour.

Nous avons terminé les 20 entretiens prévus et nous avons décidé de pousser un peu plus loin les questions avec 7 personnes qui nous avaient bien parlé de leur vision de l'éducation des enfants à Madaka. Et vous en faites partie.

*Nous débutons l'entrevue.*

L'éducation

1. *Déposer les dessins des endroits éducatifs devant l'interviewé.  
Préparer son cahier de notes (3 sections où vous noterez les lettres associées aux différents types d'apprentissage)*

Voici 3 endroits que les personnes interviewées nous ont nommés comme contribuant à l'éducation des enfants de Madaka.

*Les présenter*

Il y a la maison, l'école primaire publique et l'école religieuse, c'est-à-dire l'école coranique ou la mission

Selon les personnes interviewées, chacun de ces endroits a des rôles à jouer dans l'éducation des enfants de Madaka, mais ces rôles sont un peu différents d'un endroit à l'autre.

Je vais nommer des apprentissages que les personnes interviewées nous ont dit qu'elles voudraient que fasse l'enfant de Madaka et vous aller me dire selon vous à quel endroit on apprend davantage chacune de ces choses. Où est-ce que l'enfant est appelé à apprendre ces choses ?

a. Soins de base (se nourrir, se vêtir, l'hygiène, la sécurité)

- b. La religion
- c. Le français
- d. L'arabe
- e. Le foulfouldé
- f. Avoir une occupation, un travail, un métier
- g. La famille
- h. Règles de politesse
- i. Déroulement des cérémonies
- j. L'agriculture
- k. Les pratiques de commerce
- l. L'élevage
- m. Le bien et le mal
- n. Les connaissances générales (particulièrement l'histoire)
- o. S'ouvrir à l'autre
- p. Les responsabilités face à sa communauté et sa famille
- q. Les ressources (liées à l'idée de survie)
- r. Les attitudes - la gentillesse, l'honnêteté, la sagesse, la retenue, la patience
- s. La sagesse, la patience ou *munya*
- t. *Hakiilo*
- u. La visibilité et le pouvoir (prestige)
- v. Le bonheur

2 a. Vous avez donc dit qu'à la **maison** l'enfant est appelé à apprendre différentes choses. Je vais les lire et vous allez me dire si on **oublie** quelque chose ?

2 b. Vous avez donc dit qu'à l'école **primaire publique** l'enfant est appelé à apprendre

différentes choses. Je vais les lire et vous allez me dire si on **oublie** quelque chose ?

2 c. Vous avez donc dit que à l'**école coranique** ou à l'**église** l'enfant est appelé à apprendre différentes choses. Je vais les lire et vous allez me dire si on **oublie** quelque chose ?

3 a. Je vais de nouveau lire ce que vous avez dit que l'enfant apprend à la **maison** et vous allez placer ces choses par **ordre d'importance** en commençant par le plus important et en terminant par le moins important.

3 b. Je vais de nouveau lire ce que vous avez dit que l'enfant apprend à l'**école primaire publique** et vous allez placer ces choses par **ordre d'importance** en commençant par le plus important et en terminant par le moins important.

3 c. Je vais de nouveau lire ce que vous avez dit que l'enfant apprend à l'**école coranique** ou à l'**église** et vous allez placer ces choses par **ordre d'importance** en commençant par le plus important et en terminant par le moins important.

4 a. **Nous avons plus haut parlé des objectifs de l'éducation, maintenant, nous allons parler des contraintes, des difficultés.**

L'éducation n'est pas parfaite nul part, c'est normal sinon tout serait parfait.

À l'**école coranique** ou à l'**église** qu'est-ce que **empêche** nos enfants d'avoir une éducation qui leur permet d'acquérir parfaitement tout ce que nous avons dit au niveau de l'école coranique ou de l'église ?

4 b. À l'école **primaire publique** qu'est-ce que **empêche** nos enfants d'avoir une éducation qui leur permet d'acquérir parfaitement tout ce que nous avons dit au niveau de cette école ?

4 c. À **la maison** qu'est-ce que **empêche** nos enfants d'avoir une éducation qui leur permet d'acquérir parfaitement tout ce que nous voulons qu'ils acquièrent ?

**5. Maintenant, nous allons parler des personnes responsables de cette éducation.**

Je vous présente chacune des personnes qui nous ont été nommées comme importantes et responsables dans l'éducation des enfants.

Vous allez devoir choisir d'abord les **quatre plus importantes** et ensuite les **quatre moins importantes**.

(pour l'enregistrement) Donc vous avez choisi [...] pour les plus importantes (LES NOMMER à voix haute)

et [...] pour les moins importantes (LES NOMMER à voix haute)

Dans ceux qui restent (les renommer). Choisissez de nouveau les **quatre plus importantes** et les **quatre moins importantes**

(pour l'enregistrement) Pour la 2<sup>e</sup> phase vous avez donc choisi [...] pour les quatre plus importantes (LES NOMMER à voix haute)

et [...] pour les quatre moins importantes (LES NOMMER à voix haute)

Il reste donc [...] (il devrait en rester 4)

6. (*avant - Dernière question*)

Si l'on prend les **huit personnes** que vous avez choisies comme **importantes**. (*les nommer*) [...]

Quel est le **rôle** de chacune ?

7. (*Dernière question*)

**Ces personnes travaillent toutes pour l'éducation des enfants de Madaka. Elles doivent**

**donc travailler ensemble.** Qu'en pensez-vous ?

Travaillent-elles ensemble ? Rencontrent-elles des difficultés pour ce faire

Pensez-vous que certaines d'entre elles ont de la **difficulté à travailler ensemble** ?

8. C'était la dernière question, comment avez-vous **trouvé l'entretien** ? Que **retenez-vous le plus** de notre discussion ?

**Merci** énormément une deuxième fois d'avoir laissé vos occupations pour répondre à nos questions. Le travail va bon train et comme vous savez une fois que le rapport de recherche sera terminé, les résultats seront diffusés.

9. Avez-vous **quelque chose à ajouter** ?

*Remerciements*

## D. LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

### 8. GUIDE D'ENTRETIEN POUR L'ENTRETIEN DE GROUPE AVEC CINQ MEMBRES DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE DE L'ÉCOLE DE MADAKA PARMIS LES PLUS INTÉRESSÉS ET ENGAGÉS (phase 3)

#### Notes quant au contexte d'observation :

(commentaires sur le contexte en général, impressions, sentiments, anecdotes, etc.)

#### Informations recherchées :

1. Caractéristiques générales des membres de la CE de l'École de Madaka (nombre, sexe, groupe d'identité ethnique, occupation, etc.)
2. Dynamiques au sein de la CE de l'École de Madaka (relations, prises de décisions, type de participation)
3. Éléments des représentations des membres de la CE de l'École de Madaka à l'égard de l'éducation des enfants (valeurs, intérêts, croyances, normes, etc.)

## PRÉPARATION

Mon journal

Des stylos

Les formulaires signés par les participants

Les deux enregistreuses, des piles AAA et AA

S'assurer d'être dans un endroit calme

Listes des items apprentissages/acquisitions

Dessins des lieux éducatifs avec items apprentissages/acquisitions répartis

Dessins des 20 acteurs de l'éducation des enfants de Madaka

Tableau de participation recopié sur grand papier

## INTRODUCTION

Nous avons terminé de faire les 27 premiers entretiens individuels, ensuite nous avons fait les 7 suivants. Maintenant nous voulons vous présenter les résultats obtenus pour savoir ce que vous en pensez, si cela vous apparaît juste, si cela vous surprend, si vous pensez que ces résultats sont incomplets, etc. Pour ce faire, nous vous poserons quelques questions.

## DÉVELOPPEMENT

1. Comme vous l'avez compris au cours des autres entretiens (certains ont réalisé les deux premières phases, d'autres uniquement la première), lorsque nous parlons d'éducation, nous parlons de l'éducation, des apprentissages que l'enfant fait à la maison, avec sa famille, à l'école primaire publique, l'école de Madaka, à l'école religieuse coranique ou la mission; bref partout. En ce sens, comment selon vous peut-on traduire en foulfouldé le mot éducation ?

\* Essayer de s'entendre sur un mot (recherche de consensus) ou sur une priorisation des différentes traductions (être attentive aux arguments).

2. Les personnes interviewées nous ont fait part des différents apprentissages ou acquisitions que l'enfant peut faire à différents endroits. Voici la liste des différents apprentissages/acquisitions et voici chacun de ces items répartis selon les lieux où l'enfant serait plus apte à apprendre tel ou tel chose.
  - 2 a. En regardant chacun des trois endroits retenus : la maison, l'école de Madaka et l'école religieuse (coranique ou la mission)
    - Êtes-vous d'accord avec la répartition des items ?
    - Êtes-vous surpris de cette répartition ?
    - Déplaceriez-vous certains items ?
    - Oubliez-vous des items ?
  - 2 b. Quelques items se retrouvent à deux endroits, peut-on choisir l'endroit prioritaire pour leur acquisition ? (recherche de consensus, être attentive aux arguments)
3. Les personnes interviewées nous ont fourni une liste des acteurs de l'éducation des enfants de Madaka. Elles ont placé ces personnes en ordre d'importance.
  - 3 a. Premièrement, oublie-t-on un acteur de l'éducation des enfants de Madaka ?
  - 3 b. Certains items ont obtenu une position égalitaire, peut-on ensemble essayer de les placer en ordre d'importance, chacun à un échelon sur 20 ? (recherche de consensus, être attentive aux arguments)
  - 3 c. Les personnes interviewées ont également regroupé les différents acteurs en différents groupes. Vous si vous aviez à faire des groupes avec les acteurs que vous avez entre les mains vous feriez quoi ? Essayez de vous entendre. (recherche de consensus, être attentive aux arguments)

4. À l'aide des diverses observations que nous avons réalisées à Madaka et à l'aide des diverses discussions que nous avons eues avec ses habitants, l'équipe de recherche a constitué un tableau qui présente le type de participation des différents acteurs au processus éducatif de l'École de Madaka. Nous vous présenterons ce tableau et aimerions obtenir vos commentaires sur celui-ci, êtes-vous d'accord avec les résultats obtenus ? y en a-t-il qui vous surprennent ? Qu'est-ce que nous apprend ce tableau ?

## CONCLUSION

### Remerciements

Je me joins à toute l'équipe de recherche pour vous remercier. Votre collaboration fut essentielle à cette recherche. Comme vous l'avez vu, les résultats sont issus des discussions que nous avons eues. La recherche visait à comprendre ce qui était la communauté éducative de l'école de Madaka. C'est-à-dire qui en sont les membres; quelles sont leurs conceptions de l'éducation et de l'école; quelles aspirations ont-ils pour leurs enfants, etc.

Je repars dans trois jours vers Montréal où je compilerai de nouveau les résultats obtenus et me lancerai dans la rédaction de mon mémoire. Une fois les résultats obtenus, écrits et partagés avec mon jury, je vous ferai parvenir une ou des copies de ces résultats. Je vous remercie encore une fois, de tout cœur.

Avez-vous quelque chose à ajouter sur l'entretien d'aujourd'hui ou sur la démarche de recherche en entier ? J'aimerais vous entendre.

## D. LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

### 9. GUIDE DE DISCUSSION POUR LES CINQ RENCONTRES DE DISCUSSION DE GROUPE AVEC L'ÉQUIPE DE RECHERCHE

#### 1<sup>ère</sup> partie -

temps prévu : 2 heures.

#### PRÉPARATION

Mon journal

Des stylos

Les formulaires signés par les participants

Les deux enregistreuses, des piles AAA et AA

S'assurer d'être dans un endroit calme

Grandes feuilles pour traduction des mots école et éducation.

Définition officielle de la communauté éducative recopiée sur une grande feuille

Calendrier géant

#### INTRODUCTION

L'an dernier, je me suis présentée ici comme conseillère en développement scolaire. On me demandait d'augmenter le taux d'inscription des enfants à l'école et le taux de participation des parents aux réunions des écoles. Pour assurer la participation de la communauté locale au projet scolaire, le gouvernement camerounais a défini ce qu'est une communauté éducative. Cette communauté serait en quelque sorte formée de toutes les personnes préoccupées par l'École et participerait à la vie scolaire par l'entremise des personnes élues sur le conseil d'école ou sur le bureau de l'Association de parents d'élèves et d'enseignants.

La loi d'orientation de l'éducation de Cameroun définit la communauté éducative en ces mots :

« **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 socioprofessionnels, 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 instituées au niveau des établissements d'enseignement, ainsi qu'à chaque échelon de concertation des collectivités territoriales décentralisées ou des structures nationales de l'éducation. »

Moi, je cherche et aimerais chercher avec vous à comprendre ce qui est la communauté éducative pour l'École de Madaka. Qui sont les membres de la communauté éducative exactement? Quelles sont les caractéristiques de ces personnes? Quelles conceptions ont-elles de l'éducation et de l'école? Quelles aspirations ont-elles pour les enfants de Madaka? etc.

Selon vous, avec qui devrions-nous discuter pour en savoir davantage? Qui sont les habitants de Madaka et particulièrement « les dirigeants, les personnels administratifs et d'appui, les enseignants, les parents d'élèves, les élèves, les milieux socioprofessionnels, les collectivités territoriales décentralisées. » que nous devons interroger? Si nous devrions en choisir 20 de différents âges, des hommes comme des femmes, de diverses allégeances ethniques et religieuses, ayant des occupations différentes, habitants différents quartiers de Madaka, qui choisiriez vous?

Confidentialité de ces noms. Aperçu du système de codage.

Pour interviewer ces personnes, nous avons composé des questions. Nous réaliserons des entrevues ou entretiens avec ces différentes personnes. Toutefois, la majorité de ces personnes auraient plus d'aisance à exprimer leurs idées au sujet de l'éducation et de l'école en fowlfouldé, non?

## DÉVELOPPEMENT

### A. Traduction Éducation et École

C'est pourquoi ensemble on doit réfléchir, comment poser telle ou telle question. La traduction n'est pas une chose simple, nous devons en discuter, vous m'expliquerez et on s'entendra sur les différentes formulations.

En premier, avant de s'attarder aux différentes questions du guide d'entretiens. Quelques mots sont centraux dans notre travail. Les mots éducation et école particulièrement.

1. Comment peut-on traduire le mot *Éducation* se traduit-il?

Quelles sont les distinctions entre les différentes propositions?

2. Comment peut-on traduire le mot école?

Quelles sont les distinctions entre les différentes propositions?

### B. La traduction du guide d'entretien (phase 1)

TRADUIRE UNE QUESTION À LA FOIS, ajuster les questions si nécessaire et chacun écrit la traduction sur sa copie du guide.

\* Avant de quitter, fixer un moment pour la suite, donner un aperçu de la suite

## 2<sup>e</sup> partie

Temps prévu : 2 heures.

Continuer la traduction si nécessaire

### C. Les entretiens

Qu'est-ce qu'un entretien ou une entrevue ? Une entrevue ou un entretien c'est un dialogue entre deux ou plusieurs personnes. Ici ce sera entre vous et la personne interviewée et cette discussion est un peu dirigée par vous l'intervieweur puisque vous cherchez à savoir certaines choses.

#### C.1. Introduction à la confidentialité

Un point très important à clarifier avant tout. Comme vous l'avez vu sur votre formulaire de consentement et comme je vous ai expliqué au moment de la signature de ce formulaire. Tout le travail que nous réalisons ensemble et particulièrement tout ce qui vous sera partagé en entretien est confidentiel. C'est un engagement que l'on prend auprès des personnes interviewées pour qu'elles puissent nous répondre en toute confiance, étant sûres que personne d'autre ne saura jamais ce qu'elles vous ont dit; c'est un engagement que vous prenez envers moi et un engagement que l'on prend envers l'université. La personne interviewée aimerait peut-être dire qu'elle n'aime pas le directeur, le président du CE ou un tel... mais elle n'osera pas si elle pense que vous irez répéter. C'est l'éthique de la recherche. D'ailleurs, on dit que c'est la plus grande lacune à engager des personnes vivant sur les lieux de la recherche (comme vous), car les personnes interviewées pourraient être plus gênées de vous dire ce qu'elles pensent vraiment étant donné que vous pourriez le répéter.

Le nom des personnes interviewées ne peut pas être partagé, ni le contenu de l'entretien.

Avez-vous des questions ?

#### C.2. Les biais de l'entretien individuel

À l'Université on nous apprend et on nous répète qu'il y a des dangers de l'entretien et qu'il est de notre devoir de chercheur de faire attention. Quels sont ces dangers ?

- 1- Ne pas avoir obtenu l'information juste – La personne a peur de dire qu'il déteste cette école de *nassara*, puisque c'est l'école où vont ses enfants ? ou encore parce que c'est une étrangère qui est responsable de la recherche. À ce moment les personnes interviewées s'efforcent de dire ce qu'il pense que l'on veut entendre (la bonne réponse), mais ici il n'y a pas de bonne

réponse. Ce que l'on veut savoir c'est ce qu'il veut lui pour l'éducation de ces enfants, ce qui selon lui serait bon. On peut le remarquer, par exemple lorsque la personne interviewée répond par des réponses trop courtes pour en dire le moins possible, etc. Il se peut aussi que ce soit parce qu'il ne comprend pas la question. Il faut alors, lui demander de nous expliquer ce qu'il veut dire au juste, le rassurer lui rappeler que les entretiens sont confidentiels, sauter la question et y revenir plus tard, etc.

C'est pour éviter ce genre de situation, ou la personne interviewée ne nous dit pas ce qu'elle pense réellement que l'on assure la confidentialité, que l'on s'assure d'être dans un endroit calme avec la personne interviewée, que l'on prend notre temps, que l'on s'assure qu'elle a bien compris les questions et qu'on la met en confiance.

### C. 3. La Préparation de l'entretien

J'aurais déjà rencontré les personnes que nous interviewerons. Je leur présenterais la recherche, ses objectifs, le type de participation qui leur ai demandé, mon équipe de recherche, etc. Je leur expliquerai la confidentialité, votre engagement à ce sujet et je fixerai avec eux une date pour l'entretien.

Avant de faire l'entretien, on doit se pratiquer

Et on doit préparer le matériel nécessaire : guide papier, stylos, cahier de notes, enregistreuse, piles AA, cassettes, formulaire de consentement signé par la personne à interviewer.

Voir le guide, section Préparation

Voir le guide, section introduction

Manipuler l'enregistreuse

Que note-t-on dans le cahier ? Climat, remarques sur l'accueil, impressions, peut aussi se faire après l'entretien.

### C.4. Passation de l'entretien

On aura une rencontre complète pour se pratiquer

### C.5. Après l'entretien

Après l'entretien, venir me porter l'enregistrement, je fais une copie avant que vous repartiez avec et vous pouvez me partager vos impressions pendant ce temps, vos questions, etc.

Recopier le verbatim en Foufouldé sur les pages de gauche et traduire tous les mots en Français sur les pages de droites.

Venir ensuite me présenter le travail, vos commentaires, vos questions et vous préparer pour l'entretien suivant. Chacun 4 pour la phase 1.

### 3e partie

Temps prévu : 2 heures

#### D. Simulations d'entretiens (phase 1)

- a. Je fais un exemple
  - b. Chacun prépare son matériel et se prépare à faire l'entretien avec un collègue.
  - c. Après 20 minutes, pause et commentaires.
  - d. À la fin du premier entretien, pause et commentaires, ajustements nécessaires du guide ?
  - e. Inversement des rôles pour le second entretien.
  - f. À la fin du second entretien, commentaires
  - g. Vérifier enregistrement.
  - h. Tenter de recopier l'enregistrement. Noter les numéros de questions et les reformulations des questions si elles ont été nécessaires.
  - i. Coder le cahier (ne pas écrire le nom de la personne interviewée)
- 
- j. Récapitulatif
    1. Se présenter au moment prévu et se préparer
    2. Venir chercher l'enregistreuse et le formulaire de consentement signé
    3. Entretien : Intro– questions– remerciements (enregistrement)
    4. Venir déposer l'enregistrement
    5. Repartir chez soi – copier (verbatim) et traduire
    6. Venir déposer et présenter le verbatim et la traduction

#### E. Calendrier de collecte (phase 1)

Composer le calendrier de collecte (phase 1)

## 4<sup>e</sup> partie

### F. Exploration globale des résultats

Recueillir les impressions générales sur le processus d'entretiens.

Présenter l'analyse partielle des résultats réalisée et inviter l'équipe à compléter cette analyse.

Y a-t-il des résultats qui vous surprennent ? A-t-on oublié certaines informations ? Avez-vous des commentaires ?

1. Les lieux d'apprentissage ou éducatifs et leurs caractéristiques
2. Les apprentissages/acquisitions souhaités  
Expressions : « connaître ses parents »  
« savoir d'où l'on vient, où on est et où l'on va »  
« connaissance pour la vie active et pour l'après-vie »
3. Les acteurs
4. La matrice de participation de Reimers (1997)
5. Les défis et propositions

Pour chacun, vos impressions, commentaires, remarques, questions, etc.

### G. Construction d'un prototype pour le guide d'entretien de la phase 2

## 5<sup>e</sup> partie

Temps prévu : 2 heures

### G. Simulations d'entretiens (phase 2)

### H. Calendrier de collecte (phase 2)

Composer le calendrier de collecte (phase 1)

## 6<sup>e</sup> partie

... \* NOUS N'AVONS PAS EU LE TEMPS DE RÉALISER CETTE 6<sup>e</sup> PARTIE

Impressions générales quant à la phase d'entretiens; analyse partielle des résultats recueillis en phase 2; préparation du guide d'entretien pour la phase 3; Conclusion

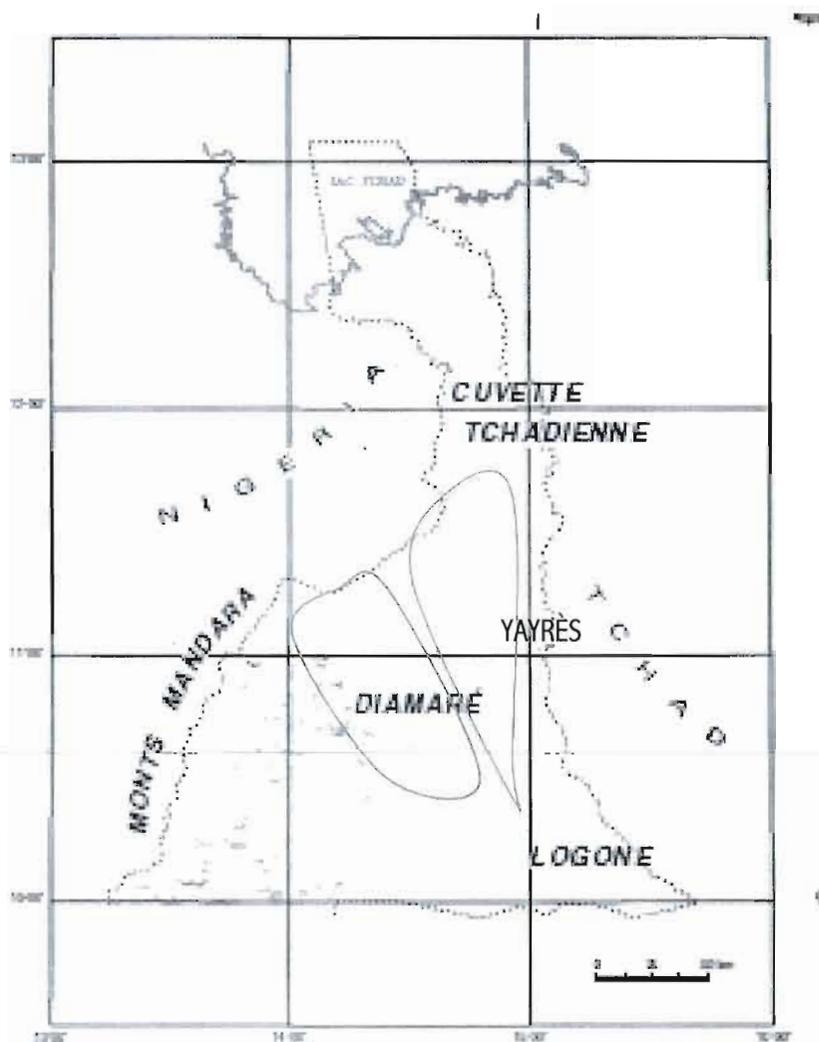
Remerciements, invitation au dîner de départ.

Remise des certificats de participation

**APPENDICE E**

**LES ÉCOSYSTÈMES DE LA RÉGION DE L'EXTRÊME-NORD**

## LES ÉCOSYSTÈMES DE LA RÉGION DE L'EXTRÊME-NORD

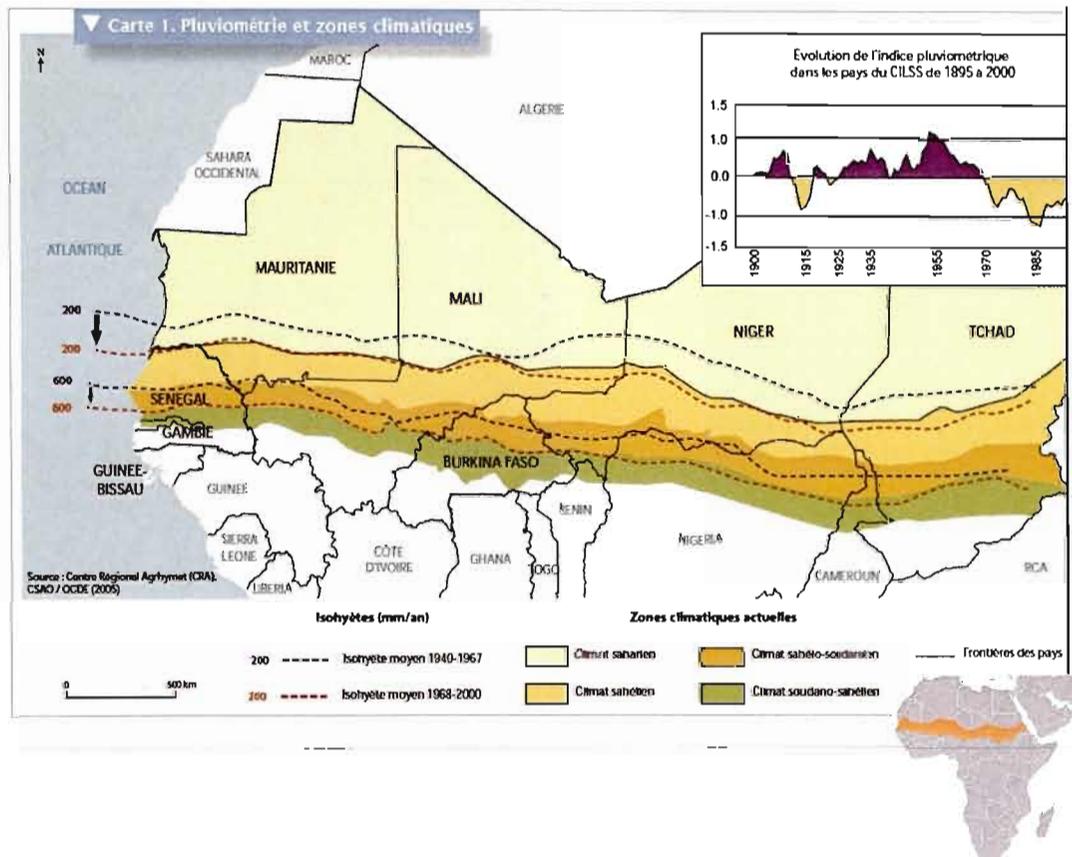


L'Hôte, Yvan. 2000. « Climatologie ». In *Atlas de la province Extrême-Nord Cameroun*, sous la dir. de Seignobs, Christian et Iyébi-Mandjek, Olivier. Paris : Éditions de l'IRD et Yaoundé : Ministère de la recherche scientifique et de l'innovation (MINREST).

**APPENDICE F**

**LE SAHEL**

## LE SAHEL



Tiré de : CEDEAO-CSAO/OCDE. 2006. « Carte de pluviométrie et des zones climatiques de la région du Sahel » In *Atlas de l'Intégration régionale en Afrique de l'Ouest* [En ligne]. Disponible : <http://www.atlas-ouestafrique.org/spip.php?rubrique5>

**APPENDICE G**

**REPRÉSENTATION DU MILIEU DE VIE DE MADAKA**

REPRÉSENTATION DU MILIEU DE VIE DE MADAKA



**APPENDICE H**

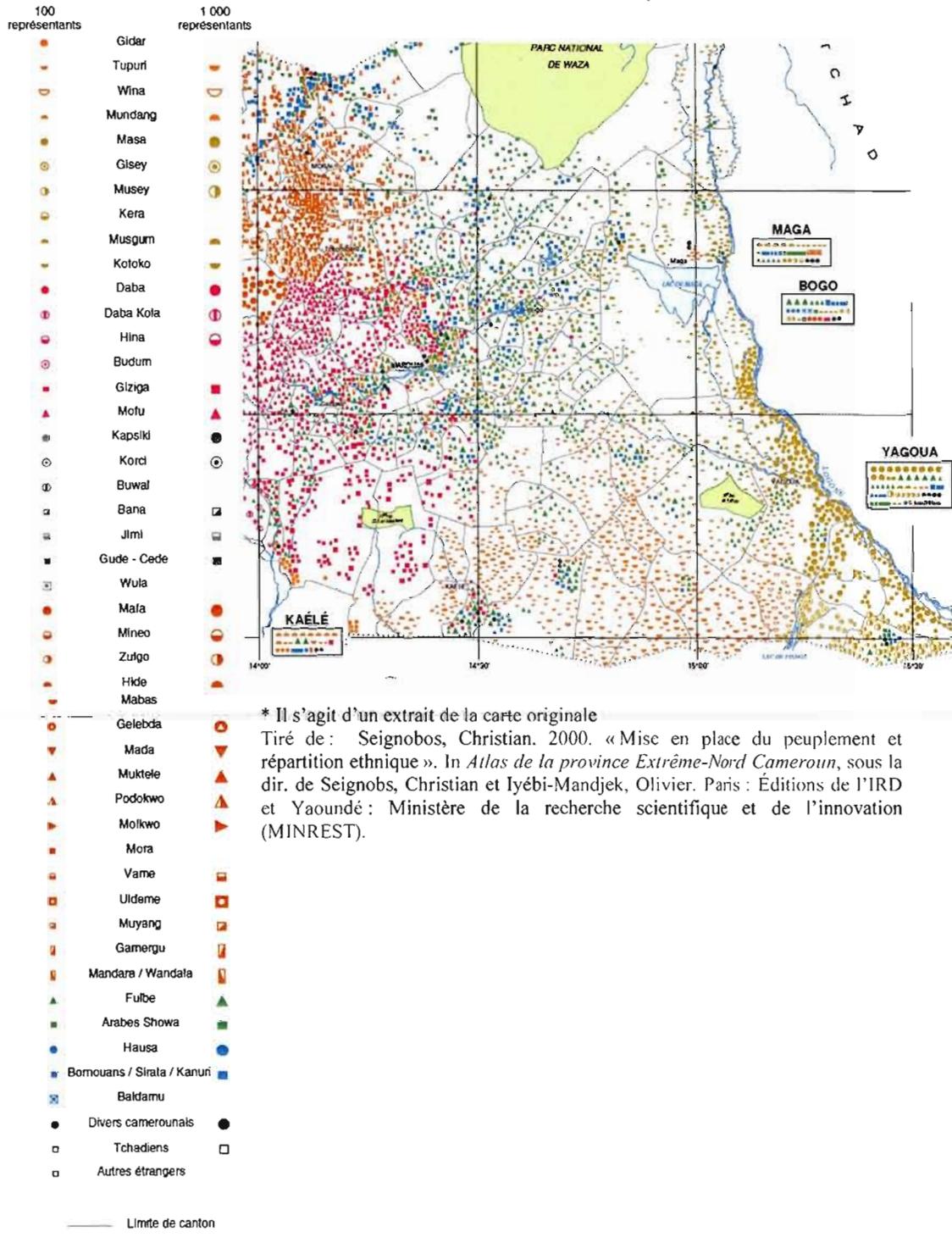
**AIRES CULTURELLES DU CAMEROUN**



**APPENDICE I**

**RÉPARTITION ETHNIQUE**

### RÉPARTITION ETHNIQUE



\* Il s'agit d'un extrait de la carte originale  
 Tiré de: Seignobos, Christian. 2000. « Mise en place du peuplement et répartition ethnique ». In *Atlas de la province Extrême-Nord Cameroun*, sous la dir. de Seignobos, Christian et Iyébi-Mandjek, Olivier. Paris : Éditions de l'IRD et Yaoundé : Ministère de la recherche scientifique et de l'innovation (MINREST).

**APPENDICE J**

**FACTIONS PEULES DANS LA RÉGION DE L'EXTRÊME-NORD DU CAMEROUN**

## FACTIONS PEULES DANS LA RÉGION DE L'EXTRÊME-NORD DU CAMEROUN

Nombre de représentants des fractions peules de la province de l'Extrême-Nord en 1988

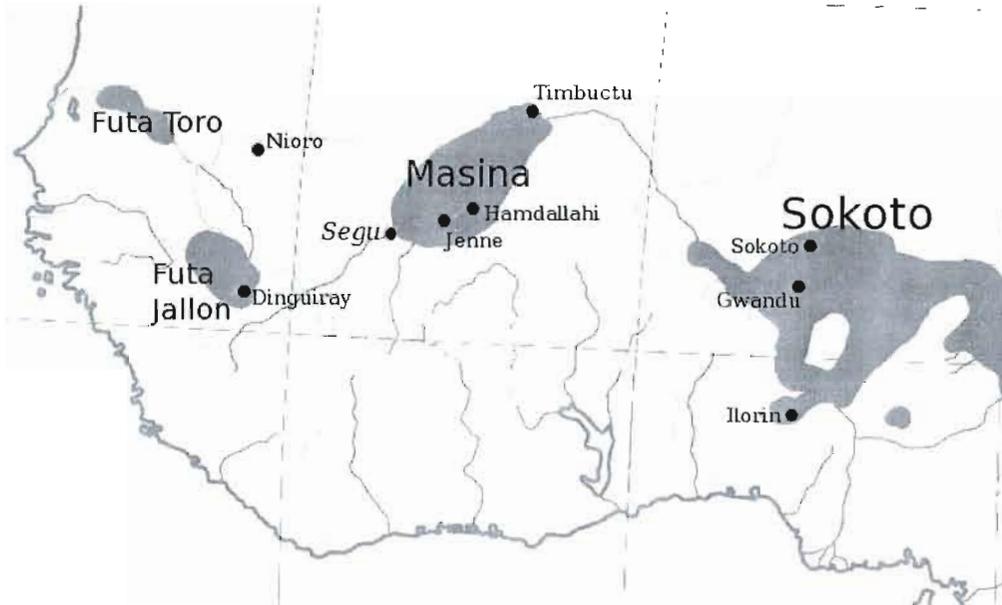
F. Ferroo'be	F. Yiriaa'be	F. Bagaarmi	F. Wolaa'be	F. Baamile	Autres fractions peules	Fulbe « nomades »	Fractions peules d'origine rimay'be	Autres
Ngara 24 470	F. Yillaga (indifférent) 11 941	Ille'en 1 014	F. Kilba 231	F. Jibi 3 111	F. Hadejia 1 801	Adanko'en 120	F. Zokok 4 245	Fulbe non diff. 7 107
Dasngal 1 050	F. Baifa 1 554	L. Toroo'be 156	F. Kiri 186	F. Jalilbe 102	(F. Hausa) 1 801	Bilbe Woyla 74	F. Yaobe 726	Foulbeises anciens
Suudu 1 678	F. Mazawar 3 796	L. Maljangja 96	F. Mbeewe 372	F. Yiso 378	Legnol Jam 3 873	Uudaa'en 188	F. Sendigaw 438	(Gamergu, Bi-Marva, Mundang de Lara...)
Deembo 1 678	F. Mazawar 3 796	L. Sewgo 72	F. Ba'a 2 299	F. Sukur (Mo'en) 270	F. Jenne 2 285	F. Durbaali 300	F. Gawar 414	
Suudu 552	F. Gajja 3 180	L. Sawad'en 90	F. Wolaa'be (indifférent) 408		F. Malinke 139	Alijam 34	F. Azahwo 810	
Kirrambu 552	F. Kaya 2 820	L. Wuro 558				Mbororo (Figil et autres) 139	Humaka'en 1 949	
Suudu 738	F. Daral 190	L. Kaarabi'en 312				F. Mare'en 357	F. Bewdi 354	
Boxkeji 738	Yillaga (Bibem) 184	Fukarbe 126					F. Galambo 396	
Suudu Coli 204	F. Buula 8 061	Bodono'en 318					F. Zunmaya 10 358	
F. Ajayne 174		Yangga'en 270					F. Taadiindu 2 453	
Mawmān 11 288		Abdala'en 1 392					Gerleng. 298	
Sawa 7 923		Biyo'en 312					Kerdeng 298	
Badawwoy 2 188		Cotaadi'en 1 566						
Tairai 15 298		Yaawari'en 300						
Zaite'en 906		Japto'en 984						
Bogekay 1 551		Keesu'en 6 783						
		Puri'en 528						
		Karumai'en 1 692						
		Juuba'en 5 075						
		Juuba Ardo 402						
		Juuba Suudu						
		Baba'en 342						
		Kaga'en 696						
		Galaga'en 1 110						
		Anruk 458						
		F. Jaafun 2 164						
		F. Bagaarmi (indifférentes) 4 255						
Total 46 621	31 726	32 961	3 496	3 861	8 098	1 212	22 441	93 516

Seignobos, Christian. 2000. « Les Fulbe ». In *Atlas de la province Extrême-Nord Cameroun*, sous la dir. de Seignobos, Christian et Iyébi-Mandjek, Olivier. Paris : Éditions de l'IRD et Yaoundé : Ministère de la recherche scientifique et de l'innovation

**APPENDICE K**

**LES EMPIRES PEULS DE L'AFRIQUE DE L'OUEST**

## LES EMPIRES PEULS DE L'AFRIQUE DE L'OUEST

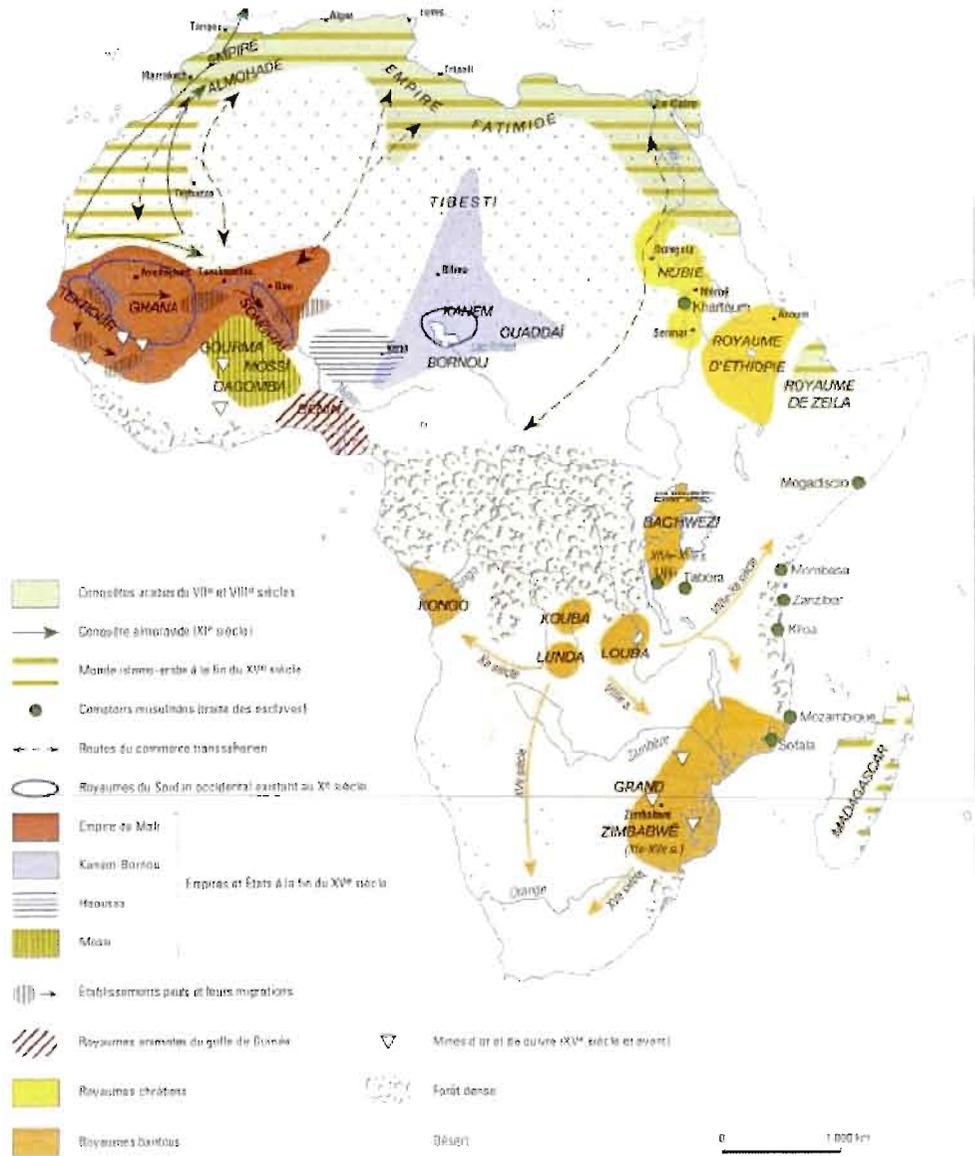


Tiré de : Miles, Tommy Lorne. 2007. *Empires peul du Macina*. [En ligne]. Disponible : [http://fr.wikipedia.org/wiki/Empire\\_peul\\_du\\_Macina](http://fr.wikipedia.org/wiki/Empire_peul_du_Macina).

**APPENDICE L**

**EMPIRES AFRICAINS AU XVE SIÈCLE**

### EMPIRES AFRICAINS AU XVE SIÈCLE



**APPENDICE M**

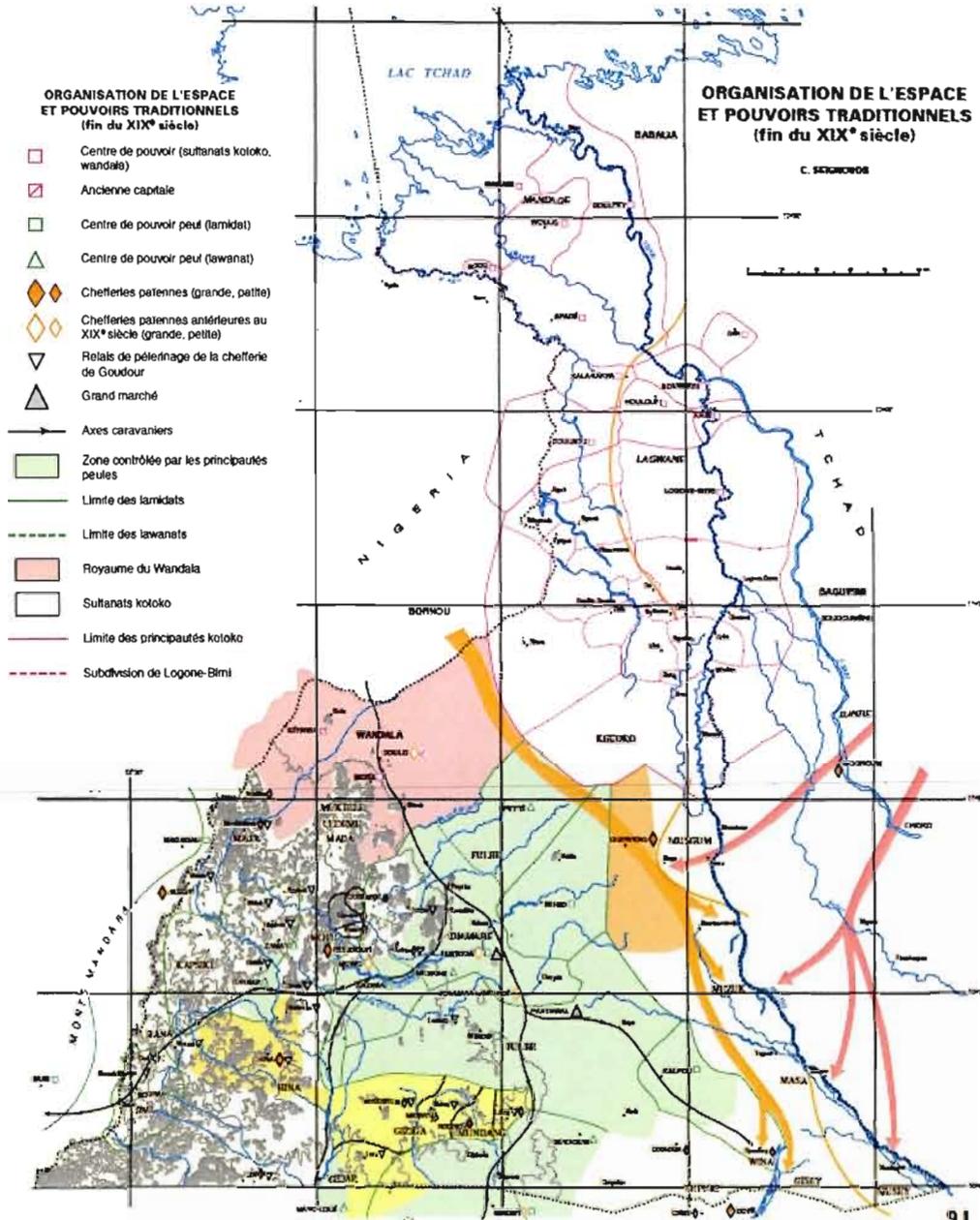
**EMPIRES AFRICAINS DE LA COLONISATION AUX INDÉPENDANCES**



**APPENDICE N**

**ORGANISATION DE L'ESPACE ET POUVOIRS TRADITIONNELS (FIN DU XIXE  
SIÈCLE)**

## ORGANISATION DE L'ESPACE ET POUVOIRS TRADITIONNELS (FIN DU XIXE SIÈCLE)



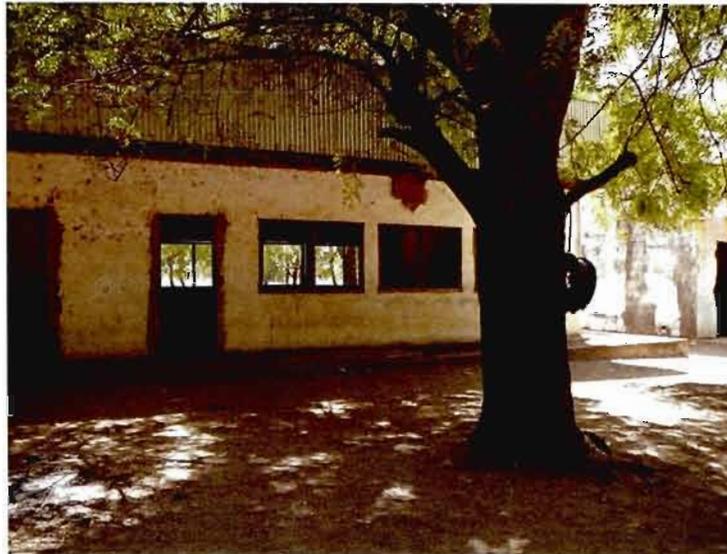
\* Ici, nous voulons mettre en évidence la section de la province de l'Extrême-Nord qui est sous le contrôle des Peuls (en vert), que certains éléments de cette copie soient difficiles à distinguer n'interfère pas avec cet objectif.

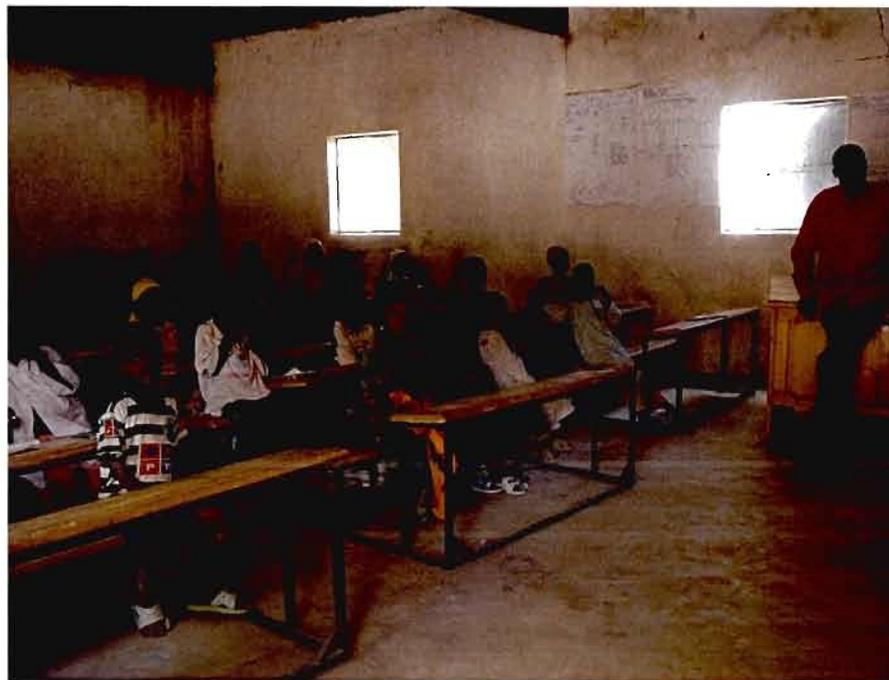
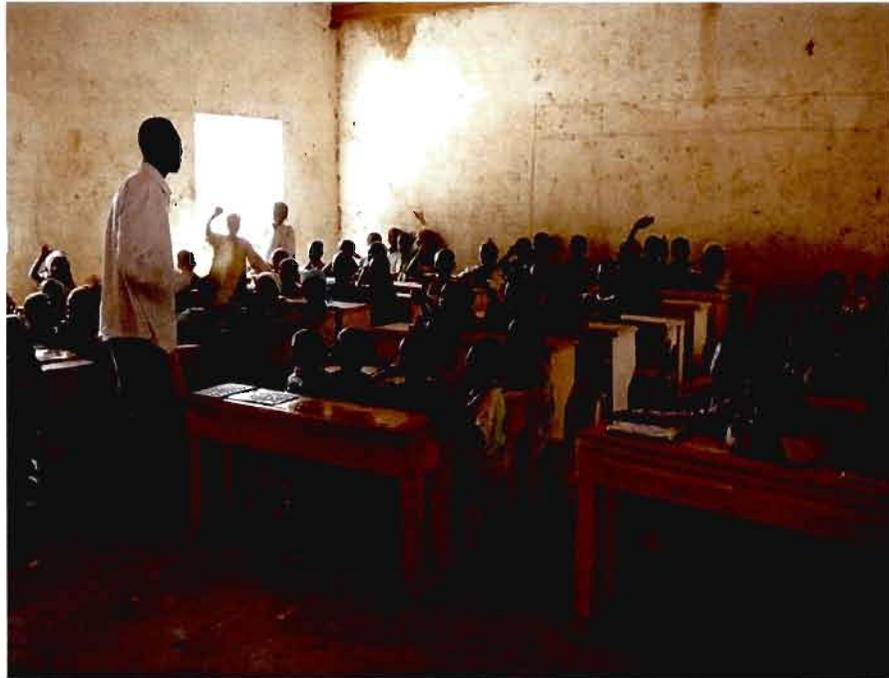
Tiré de : Seignobos, Christian. 2000. « Mise en place du peuplement et répartition ethnique ». In *Atlas de la province Extrême-Nord Cameroun*, sous la dir. de Seignobos, Christian et Iyébi-Mandjek, Olivier. Paris : Éditions de l'IRD et Yaoundé : Ministère de la recherche scientifique et de l'innovation (MINREST).

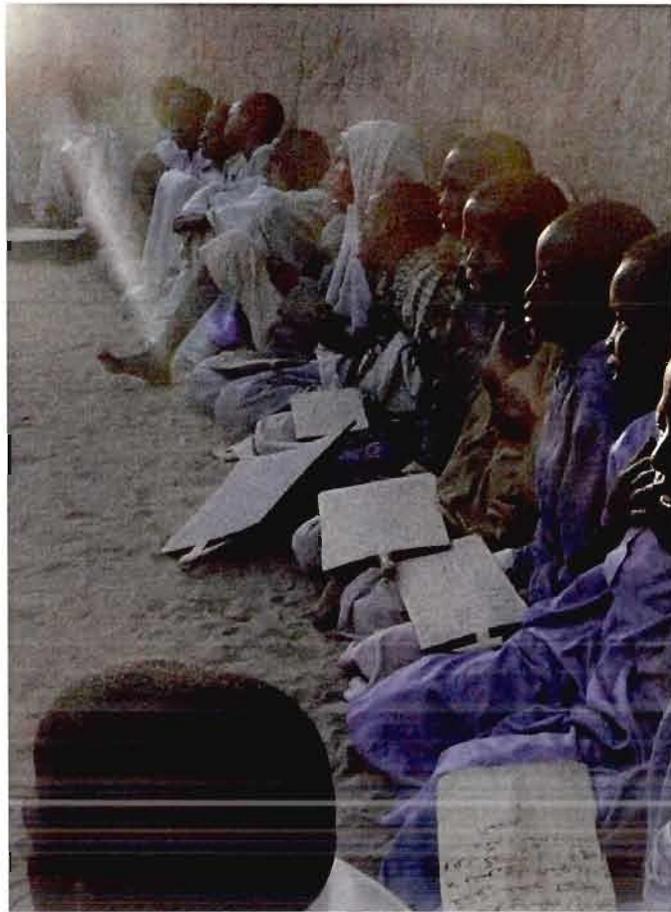
**APPENDICE O**

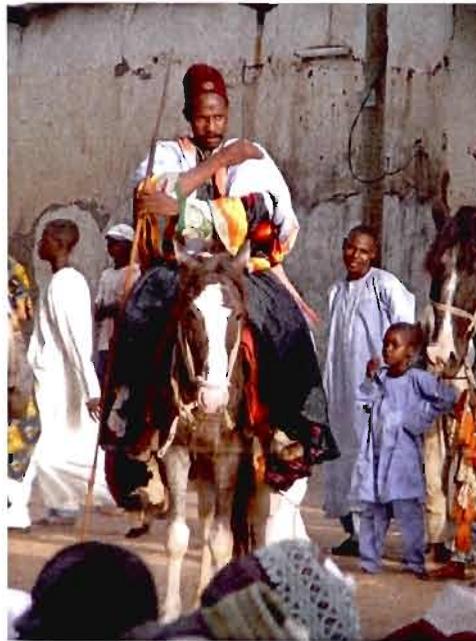
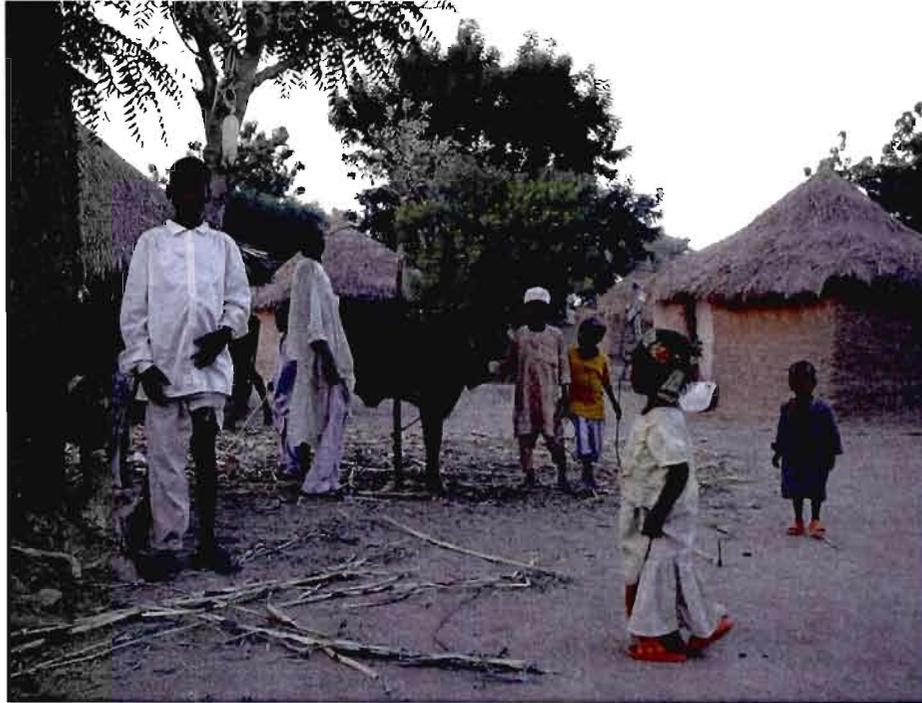
**PHOTOS DE L'ÉCOLE DE MADAKA ET DE SES ENVIRONS**

PHOTOS DE L'ÉCOLE DE MADAKA ET DE SES ENVIRONS









Photos : Yasmine Charara.

Légende : 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> photos : cour avant de l'école; 3<sup>e</sup> photo : classe de SIL/CP; 4<sup>e</sup> photo : classe de CM1/CM2; 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> photos : dans une école coranique de Madaka; 7<sup>e</sup> photo : dans un quartier de Madaka; 8<sup>e</sup> photo : *Bonou*, un notable de la chefferie de Bogo.

- - - - -

**APPENDICE P**

**LES OUVRAGES LES PLUS ÉTUDIÉS DES 142 MALLUMS**

## LES OUVRAGES LES PLUS ÉTUDIÉS DES 142 MALLUMS

Les principaux ouvrages étudiés sont pour :

90 %, *lahadari* (droit concernant la religion, les ablutions, les prières...);

74,6 %, *al risaala* (droit, mariage, zakkat...);

74 %, *al muqaddima tul isiya* (droit) ;

55,6 %, *guur'dabi* (résumé de commentaires du Coran);

40,8 %, *azema wiiwu* (résumé de droit);

33,8 %, *ghawahidu as salaati* (théologie et droit);

30,3 %, *mukhtasar* (droit élargi);

28 %, *tafsiir al jalalayn* (commentaire du Coran);

17,6 %, *tuhfat al hukkaan* (charia);

14,8 %, *kitab al-khulaasa alfiya* (grammaire);

13,3 %, *ihya 'ulum al-diin ghazali* (éducation, littérature, théologie...);

7 %, *al-jaami' al sahiih* (gestes et paroles du Prophète : hadise).

Tiré de : Seignobos et Nassourou, 2000, p. 9

## RÉFÉRENCES

- Abric, Jean-Claude. (dir. Publ.). 1994. *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France. 253 p.
- \_\_\_\_\_. 1989. « L'étude expérimentale des représentations sociales ». In *Les représentations sociales*, sous la dir. de Denise Jodelet. p. 205-223. Coll. « Sociologie d'aujourd'hui ». Paris : Presses universitaires de France. 447 p.
- Adama. Hamadou. 2004. *L'islam au Cameroun. Entre tradition et modernité*. Paris : Harmattan. 246 p.
- Agence canadienne de développement international (ACDI). 2002. *CIDA's Action Plan on Basic Education*. Gatineau (Québec) : ACDI. 54 p.
- Alma, Benoît. 2008. *La réforme éducative au Cameroun : regard sur les activités post et périscolaires*. Paris : Éditions L'Harmattan. 198 p.
- Ambrosetti, David. 2010. *L'Afrique pas si « noire » que ça ? (GÉO 6292)*. Notes de cours. École d'été du Centre études et de relations internationales de Montréal (CÉRIUM). 5 au 10 juillet 2010. Université de Montréal.
- Antikainen, Ari, Jarmo Houtsonen, Juha Kauppila et Hannu Huotelin. 1996. *Living in a Learning Society*. Coll. « Knowledge, identity and school life series ». New York (Etats-Unis) : Routledge. 125 p.
- Ardo Dalil. Non daté (selon nos estimations, entre 1980 et 2000). *Da leniol*. Bogo : direction des généalogies et généralités de la commune de Bogo. 53 pages.
- Arendt, Hannah. 1972. *La crise de la culture : huit exercices de pensée politique*. Paris : Gallimard. 380 p.
- Arnstein, Sherry R. 1969. « A Ladder of Citizen Participation ». *AIP Journal*, vol. 35, no 4, (juillet 1969), p. 216-224.
- Aspin, David N. et Judith D. Chapman. 2007. « Lifelong Learning : Concepts and Conceptions ». In *Philosophical Perspectives of Lifelong Learning*, sous la dir. de David N Aspin. Coll. « Lifelong Learning Book Series », vol. 11, p. 19-38. Berlin : SpringerLink.
- Awoumou Aougou, Jean de Dieu. 2006. « La libéralisation des marchés et le développement durable en Afrique : le cas du secteur agricole au Cameroun ». Mémoire de maîtrise en administration publique. sous la dir. de François Kern, Université Louis Pasteur Strasbourg, facultés des sciences économiques et de gestion, 63 p.
- Baba, Nasir Mohammed. 2010. « Between the State and the Malam : Understanding Forces that Shape the Future of Nigeria's Koranic Schools ». International Conference on

Religious Education in a Democratic State (Université Bar-Ilan, Ramat Gan, Israël, 6-8 juin 2010). Ramat Gan (Israël) : Université de Bar-Ilan, faculté de droit.

- Bah, Thierno Mouctar et Gilbert L. Taguem Fah. 1993. « Les élites musulmanes et la politique au Cameroun sous l'administration française : 1945-1960 ». In *Peuples et cultures de l'Adamaoua (Cameroun)*, sous la dir. de Hermenegildo Adala et Jean Boutrait, p.103-133. Paris/Ngaoundéré, Cameroun : Office de la recherche scientifique et technique outre-mer (Orstom)/Anthropos. 316 p.
- Baillargeon, Normand. 2000. « Éducation et avenir commun » In *La Mondialisation de l'ignorance. Comment l'économisme oriente notre avenir commun*, sous la dir. de Mehran Ebrahimi et Emmanuel Todd, p.42-56 Montréal : Éditions Isabelle Quentin. 315 p.
- Banque mondiale. 2010. Site Internet de l'organisation : <http://www.banquemondiale.org/>
- Barbery, J. et Gavaud, M. 1980. *Carte pédologique du Cameroun. Feuillet Bogo - Pouss à 1/100 000*. Paris : ORSTOM (Office de la recherche scientifique et technique outre-mer). 65 p.
- Bardin, Laurence. 1998. *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France. 291 p.
- Beaud, Stéphane et Florence Weber. *Guide de l'Enquête de terrain*. Coll. « Guides repères ». Paris : La découverte. 357 p.
- Beausoleil, Jocelyn. 2006. *Réflexions axiologiques et éthiques en éducation (FPE 7171)*. Notes de cours. Montréal : Université du Québec à Montréal (UQAM).
- Beck, Lynn G. 2002. « The Complexity and Coherence of Educational Communities : An Analysis of the Images that Reflect and Influences Scholarship and Practice. » In *School as Community. From Promise to Practice*, sous la dir. de Gall Furnam, p. 21-49. New York : State University of New York Press.
- Bélanger, Paul et Paolo Federighi. 2000. *La libération difficile des forces créatrices. Analyse transnationale des politiques d'éducation et de formation des adultes*. Institut de l'UNESCO pour l'Éducation, Hambourg (Allemagne) : Harmattan. 346 p.
- Bell, Colin et Howard Newby. 1974. *The Sociology of Community : a Selection of Readings*. New York : Routledge. 355 p.
- Bertrand, Yves et Paul Valois. 1999. *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Montréal : Éditions Nouvelles et Chronique Sociale. 299 p.
- Best, Shedrack. Dr. 1999. « Nigeria : The Islamist Challenge : The Nigerian 'Shiite' Movement ». *Searching for Peace in Africa*. [En ligne]. Disponible : <http://www.conflict-prevention.net/page.php?id=40&formid=73&action=show&surveyid=1>

- Bidou, Jean-Étienne. 2002. « Quel partenariat avec l'expert ? Réflexions sur l'aide, l'approche participative et l'éducation à l'environnement dans le tiers monde ». *Éducation relative à l'environnement. Regards-Rercherches-Réflexions*, vol. 3, p. 63-82.
- Bloch, Oscar et von Wartburg, Walther. 2002. *Dictionnaire étymologique de la langue française*. Paris : Quadrige/Presses Universitaires de France. 736 p.
- Bocquené Henri et Oumarou Ndoudi. 1986. *Moi, un Mbororo : autobiographie de Oumarou Ndoudi, Peul nomade du Cameroun*. Paris : Karthala. 387 p.
- Bongovok, Moussa. 2006. « The Rise of Islamism among the Sedentary Fulbe of Northern Cameroon : Implications for the Theological Responses ». Dissertation, Fuller Theological Seminary, School of Intercultural Studies. Californie. 372 p.
- Boubekeur, Farid. 1997. « Les représentations des objectifs de l'école par les parents en Algérie ». *Revue française de Pédagogie*, no 118, p. 53-59.
- Bouicase, N. Boua. 1984. « Étude d'un marché soudano-sahélien, Bogo, nord Cameroun ». Thèse de doctorat, Rouen, Institut de géographie, Université de Rouen, 158 p.
- Boutin, Gérald. 2006. *L'entretien de recherche qualitatif. Revue et corrigée*. Ste-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Bray, Mark. 2000. *Partenariats avec les communautés dans l'éducation : dimensions, variations et implications. Études thématiques*. Étude coordonnée par la Banque mondiale et présentée dans le cadre du Forum mondial sur l'éducation. Dakar. 26-28 avril 2000. 51 pages.
- Breedveld, Anneke et Mirjam De Bruijn. 1996 « L'imaginaire des Fulbe : Analyse critique de la construction du concept de « pulakuu » ». *Cahiers d'Études Africaines*, vol. 36, cahier 144, p. 791-821.
- Bureau international de l'éducation (BIE). 2006. *Cameroon*. Paris : World Data on Education, 6th Edition. 26 p.
- Burham, Phulip. 1991. « L'ethnie, la religion et l'État : le rôle des Peuls dans la vie politique et sociale du nord Cameroun ». *Journal des africanistes*, tome 61, fascicule 1, p. 73-102.
- Carnoy, Martin. 1999. *Mondialisation et réforme de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoir*. Paris : IIPÉ-UNESCO. 106 p.
- Catanzariti, Franco. 2003. *Sahel*. Ottawa : Éditions Prise de parole 82 p.

- CEDEAO-CSAO/OCDE. 2006. « Carte de pluviométrie et des zones climatiques de la région du Sahel » In *Atlas de l'Intégration régionale en Afrique de l'Ouest* [En ligne]. Disponible : <http://www.atlas-ouestafrique.org/spip.php?rubrique5>
- Cellard, André. 1997. « L'analyse documentaire » In *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, sous la dir. de Jean Poupart, Lionel-H Groulx, Jean-Pierre Deslauriers, Anne, Laperrière et Robert Mayer, p. 251-270. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur. 405 p.
- Cellier, Hervé. 2009. « Déscolariser l'école. De l'Éducation nouvelle à la démocratie d'apprentissage ». In *Sciences de l'éducation. Analyse des pratiques professionnelles. Théorisation des usages sociaux*. Coll. « Dans les cahiers de l'ED », no 139, p. 11-26. Paris : Publications de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Cercle d'études et de réflexion sur la culture Peul (CERCP). 1998. *Pulaaku*. Coll. « Pullorama », no 1. Yaoundé. 70 p.
- Chambers, Robert. 1994. « Participatory Rural Appraisal (PRA) : Challenges, Potentials and Paradigms ». *World Development*, vol. 22, no 10, p. 1437-1454.
- Chambers, Robert. 2002. *Participatory Workshops. A Source of 21 Sets of Ideas & Activities*. Londres (Royaume-Unis) : Earthscan. 222 p.
- Chambers, Robert. 2007. *From PRA to PLA to Pluralism : Practice and Theory*. IDS Working paper 286. Brighton (Royaume-Uni) : Institute of Development Studies. 44 pages.
- 
- Chambers, Robert. 2009. *Who Counts ? The Quiet Revolution of Participation and Numbers*. Coll. « IDA Working Paper », no 296. Brighton (Royaume-Uni) : Institute of Development Studies. 44 p.
- Che, Megan. 2008. « Domestic and international power relations in a Cameroonian mission school system ». *International Journal of Educational Development*, vol. 28, p.640-655.
- Cisse, Mady, Manuel Dornier, Mama Sakho' Augustin Ndiaye, Max Reynes et Oumar Sock. 2009. « Le bissap (*Hibiscus sabdariffa* L.) : composition et principales utilisations ». *Fruits*, vol. 64, p. 179-193.
- Comité de concertation de l'unité de planification participative de Madaka/PNDP. 2009. *Planification locale et communale dans le cadre du Programme national de développement participatif (PNDP). Plan de développement local de la communauté de Madaka 2008-2013 (5ans)*. Maroua : Pool des ingénieurs PNVRA/EN. 59 p.
- Comité de la Croix-Rouge internationale. 2010. Site Internet de l'organisation : <http://www.icrc.org/fre>

- Condorcet, Marie de Jean-Antoine-Nicolas de Caritat. 1791. *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Coll. « Les classiques des sciences sociales », version numérique par Jean-Marie Tremblay, bénévole, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi. 215 pages [En ligne]. Disponible : <http://classiques.uqac.ca/>
- Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN) et Ministère de l'éducation nationale (MINEDUC). 1998. *L'enseignement primaire au Cameroun. Investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif*. Coll. « Évaluation diagnostic du programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) ». Dakar : CONFEMEN. 136 p.
- Conseil canadien de l'apprentissage (CCA). 2010. *L'ICA et les communautés d'apprentissage*. [En ligne]. Disponible : <http://www.cli-ica.ca/fr/analysis/learning-communities.aspx>
- Conseil canadien pour la coopération internationale (CCCI). 2006. *La marginalisation des OSC dans le programme de coopération internationale du Canada*. Coll. « Document d'information », no 2. Ottawa : CCCI.
- \_\_\_\_\_, Groupe consultatif sur la société civile et l'efficacité de l'aide. 2007. *Société civile et efficacité de l'Aide*. Coll. « Document conceptuel », 17 septembre 2007. Ottawa : CCCI.
- \_\_\_\_\_. 2010. Site Internet de l'organisation : <http://www.ccic.ca/>. Visité le 1<sup>er</sup> mai 2010.
- Conseil supérieur de l'éducation. 1998. *L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*. Avis à la Ministre de l'Éducation. Québec. [En ligne]. Disponible : <http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/Article/index.html?id=1998-05-003&cat=1998-05>
- CUSO-VSO Amérique du Nord. 2010. Site Internet de l'organisation : <http://www.cuso-vso.org>.
- De Backer, Luc, François J. Louis et Jean-Louis Ledecq. 2000. « Infrastructure sanitaire ». In *Atlas de la province Extrême-Nord. Cameroun. Atlas de la province Extrême-Nord Camroun*, sous la dir. de Christian Seignobos et Olivier Iyébi-Mandjek. Paris : Éditions de l'IRD et Yaoundé : Ministère de la recherche scientifique et de l'innovation (MINREST).
- Dekker et Ostien. 2009. « L'application du droit pénal islamique dans le nord Nigéria ». *Afrique contemporaine*, vol. 231, p. 245-264.
- De Koninck. 2007. *La crise de l'éducation*. Ville St-Laurent (Québec) : Les Éditions Fides. 72 p.
- Delors, Jacques. 1996. *L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris : UNESCO.

- Dembélé, Martial et Joan Oviawe. 2007. « Introduction : Quality Education in Africa. International Commitments, Local Challenges and Responses ». *International Review of Education*, vol. 5, p. 473-483.
- Désautels, Jacques. 1998-1999. « Rapport au savoir et éducation relative à l'environnement ». *Éducation relative à l'environnement : Regards-Recherches-Réflexions*, vol. 1, p.179-185.
- Desgagné, Serge. 1997. « Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, no 2, p. 371-393.
- Deslandes, Jacqueline et Richard Bertrand. 2001. *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : une intervention cohérente et des services mieux harmonisés*. Rapport de recherche, Québec : Conseil québécois pour la recherche sociale (CQRS)/ Ministère éducation du Québec (MEQ).
- Devèze, Jean-Claude. 2006. « Le coton, moteur du développement et facteur de stabilité du Cameroun du nord ? ». *Afrique Contemporaine*, vol. 1, no 217, p. 107-120.
- Dewey, John. 1916. *Democracy and Education*. [En ligne]. Disponible sur le site de Institute for Learning technologies (ILT) : <http://www.ilt.columbia.edu/publications/dewey.html>
- Djamé, Raymond, Paul Esquieu, Marie Mbah Onana et Bartélémy Mvogo. 2000. *Les écoles privées au Cameroun*. Paris : IIEP/UNESCO. IIEP. 97 p.
- Donzelot, Jacques et Catherine Mével. 2002. « La participation : entre construction d'un pouvoir et accomplissement d'un devoir. Les corporations de développement communautaire et le développement social urbain ». *Lien social et Politiques*, no 48, la démocratisation du social, (automne 2002), p. 81-93.
- Doucet, Laval et Louis Favreau. 1991. *Théorie et pratiques en organisation communautaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec. 464 p.
- Durkheim, Émile. 1922. *Éducation et sociologie*. Coll. « Les classiques des sciences sociales », version numérique par Jean-Marie Tremblay, bénévole, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi. 215 pages [En ligne]. Disponible : <http://classiques.uqac.ca/>
- Eberhard, Christoph. 2009. « Préliminaires pour des approches participatives du droit, de la gouvernance et du développement durable ». *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, no 62, p. 125-161.
- Ecalte, Jean. « L'école : un monde intersubjectif de représentations entrecroisées ». *Revue Française de Pédagogie*, no 122, p. 5-17.
- Edou Emmanuel. 2008. *Mise en œuvre de la décentralisation au Cameroun : Problèmes, défis et stratégies*. In *Actes de la conférence des ministres sur le renforcement des*

*capacités de leadership pour la gouvernance décentralisée et la réduction de la pauvreté en Afrique* (Yaoundé, 28-30 mai 2008), sous la direction du ministre de l'administration territoriale et de la décentralisation, chargé des collectivités du Cameroun

- Esposito, Robert. 2000. *Communitas. Origine et destin de la communauté*. Coll. « Les Essais du Collège International de Philosophie ». Paris : Éditions Odile Jacob. 166 p.
- Essoungou, André-Michel. 2010. « Sahel : soudure à hauts risques ». *Afrique Renouveau* [En ligne]. Disponible : <http://www.un.org/french/ecosocdev/geninfo/afrec/newrelfr/sahel.html>
- Falofa, Tyin et Heaton, Matthew M. 2008. *A History of Nigeria*. New York : Cambridge University Press. 371 p.
- Fankam, Jeanine. 2003. « Cameroun : APE, la boîte de pandore : les parents cotisent pour quelques individus ». *Cameroon Tribune*. (Yaoundé), 20 Novembre 2003.
- Faris, Ron. 2004. *Lifelong Learning, Social Capital and Place Management in Learning Communities and Regions : a Rubic's Cube or a Kaleidoscope?*. Coll. « Hot topics paper » (août 2004). Observatory PASCAL. [En ligne]. Disponible : <http://members.shaw.ca/rfaris/docs/hottopic.pdf>
- \_\_\_\_\_. 2010a. « Pourquoi un village apprenant ? » À lire en ligne, no 16 (printemps 2010), *Villes, village et quartiers... des lieux pour favoriser l'apprentissage*, p. 8. Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF).
- \_\_\_\_\_. 2010 b. « La ville est morte : ville la ville ! ». À lire en ligne, no 16 (printemps 2010), *Villes, village et quartiers... des lieux pour favoriser l'apprentissage*, p. 8. Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF).
- Faure, Edgar. 1972. *Apprendre à être. Travaux de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle*. Coll. « Le monde sans frontières ». Paris : Fayard et UNESCO.
- Filloux, Jean-Claude. 1993. « Émile Durkheim (1858-1917) ». *Perspective : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol XXIII, no 1-2, p.305-322. Paris : UNESCO, Bureau international de l'éducation.
- Flament, Claude. 1994. « Structure, dynamique et transformation des représentations sociales ». In *Pratiques sociales et représentations*, sous la dir. de Jean-Claude Abric, p. 37-57. Paris : Presses universitaires de France.
- Florin, Agnès. 1987. « Les représentations enfantines de l'école : étude exploratoire de quelques aspects ». *Revue française de pédagogie*, no 81, p. 31-42.
- Fonds monétaire international. 2010. Site Internet de l'organisation : <http://www.imf.org>

- Fonds spécial d'équipement et d'intervention intercommunale (FEICOM). 2009. *Carte communale*. [En ligne] : Disponible : [http://www.feicom.net/www/internet/index.php?option=com\\_content&view=article&id=64:region-de-lextreme-nord&catid=38:carte-communale&Itemid=72](http://www.feicom.net/www/internet/index.php?option=com_content&view=article&id=64:region-de-lextreme-nord&catid=38:carte-communale&Itemid=72)
- Fonkeng. 2004. *The history of education in Cameroon, 1844-2004*. Yaoundé : Université de Yaoundé 1. 303 p.
- Fortin, Andrée. 1988. « L'observation participante : au coeur de l'altérité » In *Les méthodes de la recherche qualitative*, sous la dir. de Jean-Pierre Deslauriers, p. 23-33. Ste-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- 3<sup>e</sup> Forum de haut niveau sur l'efficacité de l'aide. 2008. *Programme d'action d'Accra* (Accra, 2-4 septembre 2008). Accra : Banque mondiale. [En ligne]. Disponible : <http://siteresources.worldbank.org/ACCRAEXT/Resources/4700790-1217425866038/FINAL-AAA-in-French.pdf>
- Freire, Paulo. 2000. *Pedagogy of the Oppressed, 30th anniversary edition*. Londres : Éditions Continuum International Publishing Group. 183 p.
- Fullan, Michael. 1994. *Change Forces : Probing the Depths of Educational Reform. School Development and the Management of Change Series*. Bristol (États-Unis, PA) : The Falmer Press, Taylor & Francis Inc. 174 p.
- Gandolfi, Stefania. 2003. « L'enseignement islamique en Afrique noire ». *Cahiers d'études africaines*, vol XLIII, p. 261-277.
- Garnier, Catherine. 2000. « Étude de l'action éducative à travers les représentations sociales : apports réciproques ». In *Représentations sociales et éducation* sous la dir. de Garnier, Catherine et Michel-Louis Rouquette, p. 27-52. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Garnier, Catherine et Lucie Sauvé. 1999. « Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement. Conditions pour un design de recherche ». *Éducation relative à L'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, vol.1, p. 65-77.
- Gauthier, Benoît. 2009. « La structure de la preuve ». Chap. in *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*, p. 196-198. Québec : Presses de l'Université du Québec. 767 p.
- Genest, Serge et Renaud Santerre. 1974. « L'école franco-arabe au nord Cameroun ». *Revue canadienne des études africaines*, vol. 8, no 3, p. 589-605.
- Gérard, Étienne. 1999. « Être instruit, en tout cas. Représentations du fait scolaire en milieu urbain (Burkina Faso) ». *Autrepart*, vol. 11, p. 101-114.
- Gérard, Étienne. 2001. « La demande d'éducation en Afrique : Approches sociologiques » In *La demande d'éducation en Afrique État des connaissances et perspectives de*

- recherche*, sous la dir. de Marc Pilon et Yacouba Yaro, p. 63-82. Dakar : Union pour l'Étude de la Population Africaine, Réseau sur la famille et la scolarisation en Afrique.
- Gerhardt, Heinz-Peter. 1993. « Paulo Freire (1921-1997) ». *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*. Vol XXIII, no 3-4 (septembre-décembre), p. 445-465. Paris : UNESCO, Bureau international de l'éducation.
- Gilly, Michael. 1989. « Les représentations sociales dans le champ éducatif » In *Les représentations sociales* sous la dir. de Denise Jodelet, p. 383-406. Coll. « Sociologie d'aujourd'hui ». Paris : Presses Universitaires de France. 456 p.
- Gohier, Christiane. 2004. « Le cadre théorique » In *La recherche en éducation : étapes et approches* sous la dir. de Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, p. 81-107. Sherbrooke (Québec) : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke. 316 p.
- Gonne, Bernard. 2008. « Les migrations saisonnières transfrontalières de la main-d'œuvre agricole tchadienne à l'Extrême-Nord du Cameroun ». In *2èmes Journées de recherches en sciences sociales* (Lille, 11-12 décembre 2008) Lille (France) : Institut national de la recherche agronomique (INRA), Société française d'économie rurale (SFER) et Centre pour la recherche agronomique pour le développement (CIRAD).
- Görög-Karady, Veronika et Ursula Baoumgradt. 1988. *L'enfant dans les contes africains*. Paris : Edicef. 189 p.
- Gosselin, Gabriel. 1998. « Le partenariat en éducation selon l'UNESCO ». In *Le partenariat en éducation. Pour mieux vivre ensemble*, sous la dir. de Richard Pallascio, Louise Julien et Gabriel Gosselin. Montréal : Éditions Nouvelles, p.136-160.
- Grove, Kathleen et Douglas Fisher. 2006. « 'Doing Collaboration' : the Process of Constructing an Educational Community in Urban Elementary School ». *Ethnography and Education*, vol 1, no 1, p. 53 - 66.
- Guèye, Bara. 1999. *Où va la participation ? Expériences de l'Afrique de l'Ouest francophone*. Dakar : Programme MARP. Sahel : IIED (International Institute for Environment Development). 39 pages.
- Hampâté Bâ, Amadou. 1985. *Kaidara*. 184p. Fron (France) : Les classiques africains. 184 p.
- \_\_\_\_\_. 1992. *Amkoullel l'enfant peul. Mémoires*. Coll. « Babel ». Arles (France) : Actes sud. 534 p.
- Hampâté Bâ, Amadou et Germaine Dieterlen. 2010. *Koumen*. Coll. « Cahiers de l'homme ». Paris : Éditions des l'École des hautes études en sciences sociales. 95 p.
- Hannoun, Hubert. 1996. *Les paris de l'éducation*. Paris : Les Presses Universitaires de France. 196 p.

- Henaff, Nolwen. 2003. « Quel financement pour l'École en Afrique ? » *Cahiers d'études africaines*, vol XLIII, no 1-2, p. 167-188.
- Hill, Jonathan N.C. 2010. *Suffism in Northern Nigeria : Force for Counter-Radicalization ?* Carlisle (États-Unis, PA) : Strategic Studies Institute, US Army War College. 56 p.
- Hùsen, Torsten. 1974. *The Learning Society*. Londres : Methuen. 268 p.
- Initiative de mise en œuvre accélérée (Fast-Track Initiative). 2006. *Rapport d'évaluation technique du document de stratégie sectorielle de l'éducation au Cameroun, en vue de son endossement par les partenaires techniques et financiers à l'initiative Fast-Track*. Yaoundé.
- Inspection d'arrondissement d'éducation de base de Bogo. 2008. *IAEB Bogo Rapport de fin d'année scolaire 2007-2008*. Bogo : Inspection d'arrondissement d'éducation de base de Bogo. 15 p.
- Institut canadien d'information juridique (CanLII). Site internet de l'organisation : <http://www.canlii.org/>
- Investir en zone franc. 2010. Site Internet de l'organisation : [www.izf.net](http://www.izf.net)
- Iyébi-Mandjek, Oliver. 2000. « Enseignement » In *Atlas de la province Extrême-Nord Camroun*, sous la dir. de Christian Seignobos et Olivier Iyébi-Mandjek. Paris : Éditions de l'IRD et Yaoundé : Ministère de la recherche scientifique et de l'innovation (MINREST).
- Iyébi-Manjeck, Oliver et Seignobos, Christian. 2000. « Évolution de l'organisation politico-administrative » In *Atlas de la province Extrême-Nord Cameroun*, sous la dir. de Christian Seignobos et Iyébi-Mandjek, Olivier. Paris : Éditions de l'IRD et Yaoundé : Ministère de la recherche scientifique et de l'innovation (MINREST).
- Jarvis, Peter. 2000. « Globalisation, the Learning Society and Comparative Education = Globalisation, la société apprenante et l'éducation comparée ». *Comparative Education*, vol. 36, no 3, p. 343-355.
- Jolibert, Bernard. 1993. « Condorcet (1743-1794) ». *Perspective : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol XXIII, no 1-2, p. 201-213. Paris : UNESCO, Bureau international de l'éducation (BIE).
- Jolly, Jean. 2008. *L'Afrique et son environnement européen et asiatique*. Paris : Éditions l'Harmattan. 167 p.
- Kane, Cheick Hamidou. 1961. *L'aventure ambiguë*. Coll. « domaine étranger ». Paris : 10/18
- Karsenti, Thierry et Lorraine Savoie-Zajc. 2004. *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke (Québec) : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke. 316 p.

- Karsenti, Thierry et Stéphanie Demers. 2004. « L'étude de cas » In *La recherche en éducation : étapes et approches*, sous la dir. de Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, p. 209-234. Sherbrooke (Québec) : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke. 316 p.
- Kendall, 2007. « Parental and Community Participation in Improving Educational Quality in Africa : Current Practices and Future Possibilities ». *International Review of Education*, vol. 53, p. 701-708.
- Kerensky, Vasil M. 1972. « Correcting some Misconceptions about Community Education ». *Phi Delta Kappan*, vol. 4, no 3 (novembre 1972), p. 158-160.
- Kerensky, Vasil M. et Ernest Oscar Melby. 1975. *Education II-revised : the Social Imperative*. Midland Michigan : Pendeall. 203 p.
- Kilcher, Ann. 2010. « Peideia School Based Change Model » In *Planning and Evaluation, EDEM 646. Notes de cours*. Montréal : McGill University, hiver 2010.
- Kilpatrick, Sue, Margaret Barrett et Thomas Jones. 2003. *Defining Learning communities*. Australie : Université de Tasmania, faculté d'éducation. 13 p.
- Knapper, Christopher et Arthur J. Cropley. 2000. *Lifelong Learning in Higher Education*. New York (Etats-Unis) : Routledge. 238 p.
- Lachapelle, René. 2003. *L'organisation communautaire en CLSC*. Québec : Presses de l'Université Laval. 293 p.
- Lacroix, Jean-Guy. 2009. « Conclusion. Pour une nouvelle éthique de l'émancipation ». In *L'émancipation d'hier à aujourd'hui*, sous la dir. de Gaëtan Tremblay, p. 297-303. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lajos, Jeney. 2002. « Hungary's Educational Community Center ». *PEB Exchange*, no 45 (février 2002), p. 13-14.
- Lamoureux, Henri, Jocelyne Lavoie, Robert Mayer et Jean Panet-Raymond (dir. publ.). 2008. *La pratique de l'action communautaire*, 2<sup>e</sup> éd. Québec : Presses de l'Université du Québec. 503 p.
- Lange, Marie-France. 2003a. « Vers de nouvelles recherches en éducation ». *Cahiers d'Études africaines*, vol. XLIII, p. 7-17.
- Lange, Marie-France. 2003 b. « École et mondialisation. Vers un nouvel ordre social ? » *Cahiers d'Études africaines*. vol. XLIII, p.143-166.
- Larousse. 2003. *Le Petit Larousse illustré*. Paris : Les Éditions Larousse. 1818 p.
- Last, Murray. 2000. « La charia dans le nord Nigéria ». *Politique africaine*, vol. 79, p. 141-152.

- Lavigne Delville, Philippe. 1999. « L'illusion de tout découvrir au village : critique de l'empiricisme dans les MARP » In *Les enquêtes participatives en débat. Ambition, pratiques et enjeux*, sous la dir. de Philippe Lavigne Delville, Nous-Eddine Sellamna et Marilou Mathieu, p. 393-417. Paris : Éditions Karthala, ICRA et GRET. 543 p.
- Legendre, Rénald. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 5<sup>e</sup> éd. Montréal : Guérin. 1554 p.
- Lemière, Vincent et Marguerite Altet. 1997. *Apprendre et réussir ensemble; construire une communauté éducative*. Lyon (France) : Éditions Chronique sociale. 171 p.
- Lenoir, Marianne et Dominique Berger. 2007. « Représentations du bien-être du collégien selon la communauté éducative : étude exploratoire ». *Santé publique, la revue de la Société française de santé publique*, vol. 5, no 19, pages 373-381.
- Lessard-Hébert, Michelle, Gabriel Goyette et Gérald Boutin. 1996. *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*, 2<sup>e</sup> éd. Montréal : Éditions Nouvelles. 124 p.
- Létourneau, Jocelyn. 2006. *Le coffre à outils du chercheur débutant. Guide d'initiation au travail intellectuel*. Montréal : Les Éditions Boréal. 259 p.
- L'Hôte, Yvan. 2000. « Climatologie ». In *Atlas de la province Extrême-Nord Cameroun*, sous la dir. de Christian Seignobos et Iyébi-Mandjek, Olivier. Paris : Éditions de l'IRD et Yaoundé : Ministère de la recherche scientifique et de l'innovation (MINREST).
- Libaa, Natali Koussoumna. « De la mobilité à la sédentarisation : gestion des ressources naturelles et des territoires par les éleveurs Mbororo au nord du Cameroun ». Thèse de doctorat, Montpellier, Université Paul Valéry, Montpellier III, directeurs Emmanuel Torquebiau et Jean-Louis Dongmo.
- Longworth, Norman. 1999. *Making Lifelong Learning work : Learning Cities for a Learning Century*. New York (États-Unis) : Routledge. 227 p.
- Lugaz, Candy. 2008. « Participation des communautés et accès à l'éducation des groupes défavorisés ». In *Les orientations de la planification de l'éducation. Symposium en l'honneur du travail accompli par Françoise Caillods* (Paris, 3-4 juillet 2008). UNESCO : IPE.
- MacPhail, Scott. 2008. « The OECD, Neoliberalism, and the Learning City: Promoting Human Capital in the Guise of Lifelong Learning ». Mémoire de maîtrise, Halifax, Mount Saint Vincent University, faculté de l'Éducation. 137 p.
- Makulu, Henry F. 1971. *Education, Development and Nation-Building in Independent Africa. A study of the New Trends and Recent Philosophy of Education*. Norwich (Royaume-Uni) : SCM - Canterbury Press. 111 p.
- Maliki, Angelo B. 1984. *Bonheur et souffrance chez les Peuls nomades*. Coll. « textes et civilisations ». Paris : Éditions : Edicef. 70 p.

- Ma Pondi, Makon. 2010. « Cameroun : Population - Les résultats du recensement attendus ce jour ». *Cameroun Tribune* (Yaoundé), 14 avril.
- Martin, Jean-Yves. 1971. « L'école et les sociétés traditionnelles au Cameroun septentrional ». *Cahier O.R.S.T.O.M, série Sciences humaines*, vol .VIII, no 3, p. 295-335.
- \_\_\_\_\_. 1975. « Inégalités régionales et inégalités sociales : l'enseignement secondaire au Cameroun septentrional ». *Revue française de sociologie*, vol. 16, no 3, p. 317-334.
- \_\_\_\_\_. 1982. « Sociologie de l'enseignement en Afrique noire » In *La Quête du savoir. Essai pour une anthropologie de l'Éducation camerounaise*, sous la dir. de Renaud Santerre et Céline Mercier-Tremblay, p. 545-579. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Mayer, Robert. 2002. *Évolution des pratiques en service social*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur. 512 p.
- McCaleb, Sudia Paloma. 1994. *Building Communities of Learners: A Collaboration among Teachers, Students, Families, and Community*. New York (États-Unis) : St Martin's Press. 210 p.
- McGinn, Noel F. et Thomas Welsh. 1999. *La décentralisation dans l'éducation : pourquoi, quand, quoi et comment ?* Coll. « Principes de la planification de l'éducation » no. 64. 109 pages.
- Meenaghan, Thomas M. 1972. "What Means Community?" *Social Work*, vol. 19, no 6, p. 94-103.
- Meirieu, Philippe. 2001. « Éduquer à L'environnement : Pourquoi ? Comment ? » In *Forum francophone Planet'ERE 2* (Paris, 8-23 novembre 2001). [En ligne]. Disponible : [http://www.planetere.org/telech\\_doc/discours\\_merieu.rtf](http://www.planetere.org/telech_doc/discours_merieu.rtf)
- Mercier, Clément. 2000. « L'organisation communautaire et le travail social » In *Introduction au travail social*, sous la dir. de Jean-Pierre Deslauriers et Yves Hurtubise, p. 177 – 212. Québec : Les Presses de L'Université Laval. 425 p.
- Mercier-Tremblay, Céline. 1982. « L'écolier nord camerounais entre la tradition et la modernité. Analyse de dessins » In *La Quête du savoir. Essai pour une anthropologie de l'Éducation camerounaise* sous la dir. de Renaud Santerre et Céline Mercier-Tremblay, p. 545-579. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Merriam, Sharan B. 1998. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from Case Study Research*. San Francisco : Josey-Bass Publishers. 275 p.
- Meunier, Olivier. 1997. *Les routes de l'Islam : anthropologie politique de l'islamisation de l'Afrique de l'Ouest en général et du pays hawsa en particulier du VIIIe au XIXe siècle*. Paris : L'Harmattan. 203 p.

- Miles, Tommy Lorne. 2007. *Empires peul du Macina*. [En ligne]. Disponible : [http://fr.wikipedia.org/wiki/Empire\\_peul\\_du\\_Macina](http://fr.wikipedia.org/wiki/Empire_peul_du_Macina)
- Mohamadou, Eldrige. 1970. *L'histoire des Peuls Feroobe du Diamaré : Maroua et Pétté*. Niamey (Nigéria) : Centre Régional de Documentation pour la Tradition Orale. 482 p.
- Monasta, Attilio. 1993. « Antonio Gramsci (1891-1937) ». *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIII, no 3-4, p. 613-629. Paris : UNESCO, Bureau international de l'éducation (BIE).
- Morin, Edgar et Ann-Brigitte Kern. 1993. *Terre-Patrie*. Coll. « Points Essais ». Paris : Points. 243 p.
- Morin, Serge. 2000. « Géomorphologie ». In *Atlas de la province Extrême-Nord Cameroun*, sous la dir. de Christian Seignobos et Olivier Iyébi-Mandjek. Paris : Éditions de l'IRD et Yaoundé : MINREST.
- Moscovici, Serge. 1989. « Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire ». In *Les représentations sociales* sous la dir. de Denis Jodelet, p. 47-78. Coll. « Sociologie d'aujourd'hui ». Paris : Presses universitaires de France. 456 p.
- Mouctar Bah, Thierno et Gilbert L. Taguem Fah. 1993. « Les élites musulmanes et la politique au Cameroun sous administration française : 1945-1960 ». In *Actes du colloque Peuples et cultures de l'Adamoua (Cameroun)* (Ngaoundéré, 14-16 janvier 1992), sous la dir. de Jean. Boutrais, de Ngaoundéré, 14 au 16 janvier 1992. Ngaoundéré : (Office de la recherche scientifique et technique outre-mer) ORSTOM Éditions/Anthropos. 320 p.
- Moyle, Colin et Aris Pongtuluran. 1992. « Involving the Community in the Local School » In *Institutional Management: School Decision Making and Management in the Asia/Pacific Region*, sous la dir. de J. Chapman. Paris : UNESCO
- Mucchielli, Roger. 2006. *L'analyse de contenu. Des documents et des communications*. Coll. « formation permanente ». Issy-les-Moulineaux (France) : Éditeurs ESF. 224 p.
- Mvogo, Dominique. 2002. *L'Éducation aujourd'hui : quels enjeux ?* Yaoundé : Presses de l'Université Catholique d'Afrique Centrale. 149 p.
- Nadeau, Jean-Réal. 1982. *L'éducation permanente dans une « cité éducative » : approche systémique*. Québec : Presses Université Laval. 358 p.
- Naoufoul, Nayla. 2008. « Diversité culturelle et paix socio-écologique : Les apports de la dimension critique de l'éducation relative à l'environnement ». *Éducation relative à l'environnement : Regards-Recherches-Réflexions*, vol. 7, p. 91-108.
- Nations Unies. 2000. *Déclaration du millénaire*. Projet de résolution adressé par l'Assemblée générale à sa cinquante-quatrième session. A/55/L.2. 5 septembre 2000.

- Nations Unies. 2002 b. « Un partenariat pour le développement : le consensus de Monterrey ». In *Conférence internationale sur le financement du développement* (Monterrey, 18-22 mars, 2002). Mexique.
- Ngakoutou, Thimothée. 2004. *L'éducation africaine demain : continuité ou rupture ?* Coll. « Études africaines ». Paris : L'Harmattan.
- Nicolas, Guy. 1981. *Dynamique de l'islam au sud du Sahara*. Paris : Publications orientalistes de France. 335 p.
- Nicolas, Guy. 1990 « Le Nigéria : dynamique agonistique d'une Nation à polarisation variable » *Cultures & Conflits*, no 1 (hiver 1990, La prolongation des conflits). 22 p.
- Njeuma, Martin Z. 1971. « Adamawa and Mahdism: the career of Hayatu ibn Sa'id in Adamawa, 1878-1898 ». *The journal of African History*, vol 12, p. 61-77.
- Noye, Dominique. 1971. *Un cas d'apprentissage linguistique : L'acquisition de la langue par les jeunes Peuls du Diamara (nord Cameroun)*. Paris : Librairie orientaliste Oaul Gauthner, S.A. 207 p.
- Noye, Dominique et Giuseppe Parietti. 1999. *Dictionnaire Français-foulfouldé. Dialecte peul de l'Extrême-Nord du Cameroun*. Paris : Karthala. 488 p.
- \_\_\_\_\_. 1974. *Cours de foulfouldé, dialecte peul du Diamaré. Grammaire et exercices, textes, lexiques*. Paris : Librairie orientaliste Paul Gauthner, S.A. 381 p.
- \_\_\_\_\_. 1976. *Blasons peuls. Éloges et satires du nord Cameroun*. Paris : Librairie orientaliste Paul Gauthner, S.A. 192 p.
- \_\_\_\_\_. 1982. « Pédagogie traditionnelle d'une langue africaine » In *La Quête du savoir. Essai pour une anthropologie de l'Éducation camerounaise* sous la dir. de Renaud Santerre et Céline Mercier-Tremblay, . 312-325. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Nzupiap Nwaf, Blaise. 2010. « Gouvernance : opacité et centralisation de la politique de l'éducation » *Cameroun link* (Yaoundé), 8 août.
- O'Brien, Donal Cruise. 1981. « La filière musulmane : Confréries soufies et politique en Afrique noire ». *Politique Africaine*, no décembre 1981, p. 7- 30.
- Olivry, Jean-Claude et Emmanuel Naah, 2000. « Hydrologie » In *Atlas de la province Extrême-Nord Cameroun*, sous la dir. de Christian Seignobos et Olivier Iyébi-Mandjek. Paris : Éditions de l'IRD et Yaoundé : MINREST.
- O'Malley, Brandon. 2007. *Education Under attack. A global study on targeted political and military violence against éducation staff, teachers, unions and government officials, and insitutions*. Paris : UNESCO, division de la coordination pour les priorités des Nations Unies en éducation. 45 p.

- Orellana, Isabel. 2002. « La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamique, enjeux. ». Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal, 387 p.
- Orellana, Isabel. 2005. « L'émergence de la communauté d'apprentissage ou l'acte de recréer des relations dialogiques et dialectiques de transformation du rapport au milieu de vie » In *Éducation et environnement. Un croisement de savoirs*, sous la dir. de Lucie Sauvé, Isabel Orellana, Etienne Van Steenberghe, p. 67-84. Cahiers scientifiques de l'ACFAS, 104.
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). 2005. « Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement. Appropriation, harmonisation, alignement, résultats et responsabilité mutuelle : Renforcer ensemble l'efficacité de l'Aide au développement. Forum à haut niveau » In *Forum sur l'efficacité de l'aide*. (Paris, 28 février – 2 mars 2005).
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). 2010. Site Internet de l'organisation : <http://www.oecd.org>
- Organisation des Nations Unies. 2007. *Plan cadre d'assistance des Nations Unies avec le gouvernement du Cameroun (UNDAF) 2008-2012*. Yaoundé.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). 2010. Site Internet de l'organisation : <http://www.unesco.org>
- Owono, Rigobert Mbala. 1986. *L'école coloniale au Cameroun. Approche historico-sociologique*. Yaoundé : Éditions de l'imprimerie nationale.-107 p.
- Oxfam. 2007. *Angle mort. Les échecs continuels de la Banque mondiale et du FMI en matière d'évaluation réelle de l'impact de leurs conseils sur les personnes pauvres*. Note d'information conjointe d'ONG. 13 p.
- Oxfam international. 2010. Site Internet de l'organisation : <http://www.oxfam.org>
- Pallascio, Richard, Louise Julien et Gabriel Gosselin. 1998. *Le partenariat en éducation. Pour mieux vivre ensemble !* Montréal : Éditions Nouvelles. 210 p.
- Parazelli, Michel. 2005. *Quelques réflexions autour de l'idée de « pratiques émancipatoires » travail social comparé (Québec-Suisse)*. In *stage d'immersion d'étudiant-tes suisses à Montréal* (26 septembre 2005). Montréal : École de travail social UQAM. 15 p.
- Pardo, Thierry. 2002. 2002. *Héritages buissonniers. Éléments d'ethnopédagogie pour l'éducation relative à l'environnement*. Bordeaux (France) : Éditions Babio. 107 p.
- Peshkin, Alan. 1965. « Education Reform in Colonial and Independent Africa ». *African Affairs*, vol. 64, no 256, p. 210-216.

- Piaget, Jean. 1993. « Jan Amos Comenius (1592-1670) » *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol XXIII, no 1-2, p. 175-179. Paris : UNESCO, Bureau international de l'éducation.
- Pilon, Marc et Yacouba Yaro. 2001. *La demande d'éducation en Afrique État des connaissances et perspectives de recherche*. Dakar : Union pour l'Étude de la Population Africaine, Réseau sur la famille et la scolarisation en Afrique. 221 p.
- Podlewski, André Michel. 1966. *La dynamique des principales populations du Nord-Cameroun* (entre la Bénoué et le Lac Tchad). Coll. « Cahier de l'ORSTOM ». Paris : (Office de la recherche scientifique et technique outre-mer ORSTOM). 189 p.
- Poisson. Yves. 1991. *La recherche qualitative en éducation*. Sillery (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD). 2008. *Plan d'action du programme pays 2008-2012 entre le gouvernement du Cameroun et le programme des Nations Unies pour le développement. Document final*. Yaoundé.
- Pronovost, Gillet et Jacinthe Cloutier. 1996. « Trajectoires de la participation culturelle ». In *Les publics du secteur culturel : nouvelles approches*, sous la dir. de Jean-Paul Baillargeon, p. 58-81. Institut québécois de recherche sur la culture. p.58-81. 185 pages.
- Québec, Ministère de l'éducation, du loisir et sport. 2010. *Loi sur l'instruction publique*. L.R.Q., chapitre I-13.3. Québec.
- Raine, Peter. 2005. *Le Chaman et l'écologiste. Veille environnementale et dialogue interculturel*. Coll. « Écologie et Formation ». Paris : L'Harmattan. 274 p.
- Ranson, Steward. 1994. *Towards the Learning Society*. Londres : Cassell. 146 p.
- République du Cameroun, Ministère de l'administration territoriale et de la décentralisation (MINATD). 2007. « Thème 1 – L'organisation déconcentrée et décentralisée de l'État » In *Séminaire national de formation des maîtres* (Yaoundé, 12 novembre au 14 décembre 2007). Yaoundé.
- \_\_\_\_\_, Ministère de l'éducation de base (MINEDUB). 2009 *calendrier scolaire 2010/2011*, arrêté du 2 juillet 2009.
- \_\_\_\_\_, Ministère de l'éducation nationale. 1979. *Arrête 242 portant sur les Associations des parents d'élèves et enseignants (APEE)*.
- \_\_\_\_\_. 1987. *2<sup>e</sup> recensement général de la population et de l'habitat du Cameroun, 2<sup>e</sup> RGPH de 1987*. Yaoundé.
- \_\_\_\_\_. 1992. *Loi 92/006 du 14/08/1992 relative aux sociétés coopératives et les Groupes d'Initiative Commune (COOP-GIC)*. Yaoundé.

- \_\_\_\_\_. 1996. *La Constitution*. 18 janvier 1996. Yaoundé.
- \_\_\_\_\_. 1998. *Loi n°98/004 du 14 avril 1998. Loi d'orientation de l'éducation du Cameroun*. Yaoundé.
- \_\_\_\_\_. 2000. *L'évaluation de l'éducation pour tous à l'an 2000 : Rapport des pays en vue du Forum mondial sur l'éducation*. Yaoundé.
- \_\_\_\_\_. 2001. *Décret n° 2001/041 du 19 Février 2001 portant organisation des établissements scolaires publics et attributions des responsables de l'administration scolaire*. Yaoundé.
- \_\_\_\_\_, équipe pays du système des Nations Unies. 2002. *Rapport du progrès des OMD au niveau provincial. Progrès objectifs de développement international et buts de la déclaration du millénaire*. Yaoundé.
- \_\_\_\_\_. 2002 b. *Plan cadre des Nations Unies pour l'aide au développement au Cameroun 02/03-07/08, United Nations Development Assistance Framework (UNDAF)*. Yaoundé : ONU.
- \_\_\_\_\_, Ministère de l'éducation nationale (MINEDUC). 2002c. *Le plan d'action national pour l'éducation pour tous*. Yaoundé.
- \_\_\_\_\_. 2003. *Document stratégique de réduction de la pauvreté I*. Yaoundé : Banque mondiale.
- \_\_\_\_\_. 2004a. *Le décret 2004/1320 sur le Ministère de l'éducation nationale*. Yaoundé.
- \_\_\_\_\_. 2004 b. *Loi d'orientation de la décentralisation*. 2004/017. Yaoundé.
- \_\_\_\_\_. 2004c. *La loi 2004/018 fixant les règles applicables aux communes*. Yaoundé.
- \_\_\_\_\_, Commission technique d'élaboration de la stratégie sectorielle de l'éducation. 2006a. *Document de stratégie sectorielle de l'éducation (DSSE)*. Yaoundé.
- \_\_\_\_\_. 2006 b. *Poverty Reduction Strategy Paper. Progress Report*. Yaoundé : Fonds monétaire international.
- \_\_\_\_\_. 2006c. *Rapport sur la pauvreté rurale au Cameroun*. Yaoundé : Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD).
- \_\_\_\_\_, Ministère de l'économie, de la planification et de l'aménagement du territoire, secrétariat général, division de la prospective et de la planification stratégique. 2009. *Cameroun Vision 2035. Document de stratégies de réduction de la pauvreté*. Yaoundé.
- \_\_\_\_\_. 2010a. Site Internet de la présidence de la République du Cameroun : <http://www.prc.cm/>
- \_\_\_\_\_. 2010 b. 3<sup>e</sup> recensement général de la population et de l'habitat. Yaoundé.

- Réseau National des Habitants du Cameroun. (non daté, selon nos estimations, publié entre 2007 et 2010). *Participation des habitants et du RNHC aux consultations participatives en vue de l'élaboration du DSRP 2*. Yaoundé. [En ligne]. Disponible : au [http://rnhc.africa-web.org/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=85](http://rnhc.africa-web.org/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=85)).
- Rousseau, Jean-Jacques. 1969. *Émile ou de l'éducation*. Coll. « Œuvres complètes ». Paris : Gallimard. 746 p.
- Sadovnik, Alan R. et Susan F. Semel. 1998. « Durkheim, Dewey and Progressive Education. The Tensions Between Individualism and Community » In *Durkheim and Modern Education*, sous la dir. de Geoffrey Walford et W.S.F. Pickering, Oxford (Royaume-Uni) ; British Economic and Social Research Council et British Center for Durkheimian Studies. 232 p.
- Samba Mamadou, Ousmane. 2008. « La dynamique partenariale pour une gouvernance locale en éducation » In *Biennale de l'éducation en Afrique* (Maputo, Mozambique, 5-9 mai 2008).
- Samoff, Joel. 2007. « Education Quality : the Disabilities of Aid. ». *International Review of Education*. vol. 53, p. 485-507.
- Santerre, Renaud. 1971. « Aspects conflictuels de deux systèmes d'enseignement au Nord-Cameroun ». *La Revue Canadienne des Études Africaines*, vol. v, no ii, p. 157-169.
- \_\_\_\_\_. 1974. « Africanisme et sciences de l'éducation ». *Revue canadienne des études africaines*. vol.v, no 33, p. 67-477.
- \_\_\_\_\_. 1982. « Linguistique et politique au Cameroun ». In *La Quête du savoir. Essai pour une anthropologie de l'Éducation camerounaise* sous la dir. de Renaud Santerre et Céline Mercier-Tremblay, p.47-57. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Santerre, Renaud et Céline Mercier-Tremblay. 1982. *La Quête du savoir. Essai pour une anthropologie de l'Éducation camerounaise*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Saul, John. 2000. « Préface ». In *La mondialisation de l'ignorance – Comment l'économisme oriente notre avenir commun*, sous la dir. de Mehran Ebrahimi. Coll. « Collectif ». Montréal : Éditeur Isabel Quentin. 157 p.
- Sauvé, Lucie. 1997. *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal : Guérin Éditeur. 361 p.
- \_\_\_\_\_. 2001. « L'éducation relative à l'environnement. Une dimension essentielle de l'éducation fondamentale ». In *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*, sous la dir. de Christiane Gohier et Suzanne Laurin, p. 302-311. Montréal : Éditions Logiques.

- \_\_\_\_\_. 2005. « Repères pour la recherche en éducation relative à l'environnement ». In *Éducation et environnement. Un croisement de savoirs : Actes du colloque : Les croisements des savoirs au cœur des recherches en éducation relative à l'environnement*, sous la dir. de Lucie Sauvé, Isabel Orellana et Étienne van Steenberghe. » (Montréal, 72<sup>e</sup> Congrès de l'Acfas). Montréal : Fides.
- Sauvé, Lucie et Catherine Garnier. 2000. « Une phénoménographie de l'environnement : réflexions théoriques et méthodologiques sur l'analyse des représentations sociales ». In *Représentations sociales et éducation*, sous la dir. de Catherine Garnier et Michel-Louis Rouquette, p. 207-227. Montréal : Éditions Nouvelles. 235 p.
- Sauvé, Lucie, Isabel Orellana, Sarah Qualman et Sonia Dubé. 2001. *L'éducation relative à l'environnement. École et communauté : une dynamique constructive*. Montréal : Éditions Hurtubise HMH. 175 p.
- Sauvé, Lucie, Tom Berryman et Carine Villemagne. 2003. *L'éducation relative à l'environnement : une diversité de perspectives. Module 1. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale*. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal, Collectif ERE-Francophonie. 129 p.
- Save the Children, 2010. Le Site Internet de l'organisation : <http://www.savethechildren.org>
- Savoie-Zajc, Lorraine. 2004. « La recherche qualitative/interprétative en éducation ». In *La recherche en éducation : étapes et approches*, sous la dir. de Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, p.123-150. Sherbrooke (Québec) : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke. 316 p.
- Savoie-Zajc, Lorraine et Karsenti, Thierry. 2004. « La méthodologie ». In *La recherche en éducation : étapes et approches*, sous la dir. de Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, p. 109-122. Sherbrooke (Québec) : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke. 316 p.
- Schön, Donald. 1971. *Beyond the Stable State: Public and Private Learning in a Changing Society*. New York (États-Unis) : The Norton Library. 236 p.
- Scopa, Antoine. 1999. « L'hégémonie ethnique cyclique au nord Cameroun ». *Afrique et développement*, vol XXIV, no 1 – 2, p. 57 - 82.
- Seignobos, Christian et Henri Moukouri Kuoh. 2000. « Potentialités des sols et terroirs agricoles ». In *Atlas de la province Extrême-Nord Cameroun*, sous la dir. de Christian Seignobos et Olivier Iyébi-Mandjek. Paris : Éditions de l'IRD et Yaoundé : MINREST.
- Seignobos, Christian et Nassourou, Abdourhaman. 2000. « Religions ». In *Atlas de la province Extrême-Nord Cameroun*, sous la dir. de Christian Seignobos et Olivier Iyébi-Mandjek. Paris : Éditions de l'IRD et Yaoundé : MINREST.

- Seignos, Christian. 2000a. « Répartition et densité de la population ». In *Atlas de la province Extrême-Nord Cameroun*, sous la dir. de Christian Seignobos et Olivier Iyébi-Mandjek. Paris : Éditions de l'IRD et Yaoundé : MINREST.
- \_\_\_\_\_. 2000 b. « Aliments de famine répartition et utilisation ». In *Atlas de la province Extrême-Nord Cameroun*, sous la dir. de Christian Seignobos et Olivier Iyébi-Mandjek. Paris : Éditions de l'IRD et Yaoundé : MINREST.
- \_\_\_\_\_. 2000c. « Parcs et végétations anthropiques ». In *Atlas de la province Extrême-Nord Cameroun*, sous la dir. de Christian Seignobos et Olivier Iyébi-Mandjek. Paris : Éditions de l'IRD et Yaoundé : MINREST.
- \_\_\_\_\_. 2000d. « Sorghos et civilisations agraires ». In *Atlas de la province Extrême-Nord Cameroun*, sous la dir. de Christian Seignobos et Olivier Iyébi-Mandjek. Paris : Éditions de l'IRD et Yaoundé : MINREST.
- \_\_\_\_\_. 2000e. « Élevage I : la densité du bétail ». In *Atlas de la province Extrême-Nord Cameroun*, sous la dir. de Christian Seignobos et Olivier Iyébi-Mandjek. Paris : Éditions de l'IRD et Yaoundé : MINREST.
- \_\_\_\_\_. 2000f. « Élevage II : les transhumances ». In *Atlas de la province Extrême-Nord Cameroun*, sous la dir. de Christian Seignobos et Olivier Iyébi-Mandjek. Paris : Éditions de l'IRD et Yaoundé : MINREST.
- \_\_\_\_\_, 2000 h. « Les Fulbe ». In *Atlas de la province Extrême-Nord Cameroun*, sous la dir. de Christian Seignobos et Olivier Iyébi-Mandjek. Paris : Éditions de l'IRD et Yaoundé : MINREST.
- \_\_\_\_\_, 2000i. « Mise en place du peuplement et répartition ethnique ». In *Atlas de la province Extrême-Nord Cameroun*, sous la dir. de Christian Seignobos et Olivier Iyébi-Mandjek. Paris : Éditions de l'IRD et Yaoundé : MINREST.
- Seignobos, Christian et Olivier Iyébi-Mandjek. 2000. *Atlas de la province Extrême-Nord Cameroun*. Éditions de l'IRD et Yaoundé : MINREST.
- Sen, Armatya. 2006. *Identity and Violence : the Illusion of Destiny*. New York (États-Unis) : W.W. Norton & Company, Inc. 215 p.
- Sergiovanni, Thomas J. 1994. *Building Community in Schools*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers. 219 p.
- Shaeffer, Sheldon. 1994. *Participation for Educational Change : a Synthesis of Experience*. Paris : UNESCO/IIEP. 194 p.
- Siaka, Dannay Clovis. 2010. « L'éducation dans la tourmente de la décentralisation au Cameroun ». *Gouvernance en Afrique*. [En ligne]. Disponible : [http://base.afrique-gouvernance.net/fr/corpus\\_dph/fiche-dph-159.html](http://base.afrique-gouvernance.net/fr/corpus_dph/fiche-dph-159.html)

- Smith, Barbara Leigh, Jean MacGregor, Robert Matthews et Faith Gabelnick. *Learning Communities: Reforming Undergraduate Education*. Coll. « Jossey-Bass Higher and Adult Education Series ». San Francisco (États-Unis). 399 p.
- Soëtard, Michel. 1994. « Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) ». *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol XXIV, no 3-4, p. 443-456. Paris : UNESCO, Bureau international de l'éducation (BIE).
- Spidahl, Rodney James. 2004. « Fulbe Identity in Community : an Analysis of *Pulaaku* Discourse in North Cameroon ». Thèse de doctorat, Deerfield, Trinity International University, programme de philosophie et études interculturelles. Illinois (États-Unis). 473 p.
- Sultz, Emily A. 1984. « From Pagan to Pullo : Ethnic Identity Change in Northern Cameroon ». *Journal of International African Institute*, vol 54, no 1, p. 46-64.
- Tamukong, Joseph. 2004. « Towards better management of public éducation in Cameroon : the case for decentralisation » *Africa Development*, vol. XXIX, no 2, p. 134-157.
- Tchego, Jean-Marie. 2000. *Le déracinement social en Afrique : Une conséquence de l'éducation moderne. Quelle éducation pour le futur ?* Yaoundé : Éditions DEMOS. 115 p.
- \_\_\_\_\_. 2003. *La décentralisation, l'éducation, l'unité nationale et la lutte contre la pauvreté au Cameroun. L'expérience du passé et du présent au service des exigences du futur*. Yaoundé : Éditions DEMOS. 203 p.
- Tchindjang, Mesmin, Louise Angéline Ngamngne et Athanase Bopda. 2007. « La cartographie linguistique, traceuse de l'histoire, des civilisations et des cultures : une application au Cameroun ». In *Réunion d'experts sur les tendances actuelles de la cartographie linguistique en préparation de la 3ème édition de l'Atlas* (Paris, 29-30 novembre 2007).
- Tchombé, Thérèse Mungah. 2001. *Structural reforms in education in Cameroon*. Yaoundé : Université de Yaoundé, School of Education. 23 p.
- Tönnies, Ferdinand. 2002. *Community and Society. Gemeinschaft und Gesellschaft*, traduit par Charles Loomis. Newton Abbot (Royaume-Uni) : Dover Publications. 304 p.
- Tourneux, Henry. (dir. publ.). 2008. *Langues, cultures et développement en Afrique*. Paris : Karthala. 308 p.
- Tourneux, Henry et Iyébi-Mandjek, Olivier. 1994. *L'école dans une petite ville africaine. Maroua, Cameroun. L'enseignement en milieu urbain multilingue*. Paris : Karthala. 330 p.
- Triaud, Jean-Louis et Leonardo Villalón. 2009. « Introduction thématique. L'islam subsaharien entre économie morale et économie de marché : contraintes du local et ressources du global ». *Afrique contemporaine*, no 230, p. 23-42.

- Uemera, Mitsue. 1999. *Community Participation in Education : What do we know ?*. Banque mondiale, Effective Schools and Teachers and the Knowledge Management System. 36 p.
- UNESCO. 1961. *Rapport final*. Rapport de la Conférence des États Africains sur le développement de l'éducation (Addis Abeba, 15-25 mai 1961). Éthiopie. 214 p.
- \_\_\_\_\_, Programme international d'éducation relative à l'environnement UNESCO-PNUE, division de l'enseignement des sciences et de l'enseignement technique et professionnel, préparé par Richard Quélet et Christian Souchon. 1985. *Vers une pédagogie de résolution de problèmes*. Série « Environnementale ». Paris : Unesco.
- \_\_\_\_\_. 1996. *L'éducation : un trésor est caché dedans. Extraits*. Éditions UNESCO. 47 p.
- \_\_\_\_\_. 2000a. « Cadre d'action régional pour l'Afrique subsaharienne » In *Le Cadre d'action de Dakar. L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs* (Dakar, 26-28 avril 2000), p. 24-34. Dakar : UNESCO, 78 p.
- \_\_\_\_\_. 2000 b. *Rapport Cameroun en vue du Forum mondial sur l'éducation*. Yaoundé.
- \_\_\_\_\_. 2000c. *Le Cadre d'action de Dakar. L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs* (Dakar, 26-28 avril 2000). Dakar : UNESCO, Forum mondial sur l'éducation. 78 p.
- \_\_\_\_\_. 2002. *Une réunion sur le financement de l'éducation de base à l'UNESCO*.
- \_\_\_\_\_. 2007. *Document de programmation pays : Cameroun (2008-2009). Première version*. BSP/2007/UCPD/CM. UNESCO : Yaoundé.
- \_\_\_\_\_. 2010. *Education Under Attack 2010*. Paris : UNESCO. 248 p.
- UNICEF. 1998. *Les facteurs déterminants de la scolarisation des Enfants dans le Septentrion du Cameroun*, sous la direction de Jean-Marie Tchego. Yaoundé : UNICEF en collaboration avec le BREDES.
- UQAM. 2010. Site Internet de l'université, section bibliothèques : <http://www.bibliotheques.uqam.ca/>
- Usman, Yusufu Bala. 2004. « The Sokoto Caliphate and Ntiaona-Building ». In the *Opening Ceremony of the International Conference on the Sokoto Caliphate and its Legacies* (Abuja, 14 juin 2004). Nigéria.
- Uzoma, Rose C. 2004. « Religious Pluralism, Cultural Differences and Social Stability in Nigeria ». *Brigham Young University Law Review*, (janvier 2004), p. 651- 664.
- Van der Maren, Jean-Marie. 2003. *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. 2<sup>e</sup> éd. Bruxelles : De Boeck. 257 p.
- \_\_\_\_\_. 1996. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck. 502 p.

- \_\_\_\_\_. 2001. « Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche ». In *Colloque Michael Hubermas* (Université catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve, 6 décembre 2001).
- Voluntary services organizations (VSO). 2004. *Participatory Approaches: A facilitator's guide VSO*. VSO : Londres
- \_\_\_\_\_. 2006. *Cameroon. Programme Area Plan. Education 2007-2012*. Yaoundé.
- \_\_\_\_\_. 2008a. *Plan de développement scolaire participatif de l'école primaire publique de Madaka, 2008-2009*. Bogo (Cameroun).
- \_\_\_\_\_. 2008 b. *Volunteer Briefing Information for Cameroon*. Yaoundé.
- \_\_\_\_\_. 2009a. *Plan de développement scolaire participatif de l'école primaire publique de Madaka, 2009-2010*. Bogo (Cameroun).
- \_\_\_\_\_. 2009 b. *Plan de développement scolaire participatif de l'école primaire publique de Bogo Sirataré, 2009-2010*. Bogo (Cameroun).
- \_\_\_\_\_. 2009c. *Plan de développement scolaire participatif de l'école primaire publique de Mororo, 2009-2010*. (Cameroun) Bogo.
- \_\_\_\_\_. 2009d. *Plan de développement scolaire participatif de l'école primaire publique de Zalao, 2009-2010*. (Cameroun) Bogo.
- Von Freckell, Marianna. 2004-2005. « Éditorial. Contextualisation des pratiques et des recherches en éducation relative à l'environnement - Ancrage territorial et culturel ». *Éducation relative à l'environnement, Regards-Rescherches-Réflexions*. vol. 5, p. 7-11.
- Wain, Kenneth. 2004. *The Learning society in a Postmodern World : the Education Crisis*. New York (États-Unis) : Peter Lang Publishing Inc. 362 p.
- Westbrook, Robert B. 1993. « John Dewey (1859-1952) ». *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, p. 277-293. Paris : UNESCO, Bureau international de l'éducation (BIE).
- Zakhartchouk, Jean-Michel. « Tout savoir doit être enseigné comme culture ». Entretien avec Philippe Meirieu (non daté). 6 p.
- Ziegler, Jean. 2002. *Les nouveaux maires du monde. Et ceux qui leur résistent*. Coll. « Le Point ». Paris : Fayard. 369 p.