



Enjeux de la pédagogie contrastée de l'histoire dans les sous-systèmes anglophone et francophone pour les politiques mémorielles au Cameroun

Nadeige Ngo Nlend*, Ludovic Lado**,
Gishleine Oukouomi***, Ewane Etah**** &
Eric Acha*****

Résumé

Reposant sur la collecte des données empiriques et sur la recherche documentaire, l'article compare l'enseignement de l'histoire du Cameroun dans les sous-systèmes francophones et anglophones à partir de l'analyse de supports pédagogiques et didactiques variés. Il questionne la place que revêt le Cameroun dans la discipline historique de niveau secondaire ainsi que la manière dont y sont traitées certaines séquences de son passé. Si les programmes d'histoire du premier cycle que partagent les deux sous-systèmes mentionnent bien le Cameroun à certains niveaux d'enseignement, le volume horaire ainsi que l'ampleur des sujets traités sont de loin plus élevés dans le sous-système anglophone. Par ailleurs, alors que les manuels d'histoire, limités au premier cycle dans le sous-système francophone, font l'impasse sur les thématiques relatives à la construction de l'État du Cameroun, les manuels anglophones inscrits au premier cycle et au second cycle y consacrent de larges extraits. Sans toutefois postuler une relation de cause à effet, l'article tente une exploration des enjeux de cette pédagogie contrastée pour les politiques mémorielles au Cameroun, au cœur du réveil d'un protonationalisme anglophone qui donne lieu à des relectures contrastées de l'histoire du Cameroun.

Mots-clés : politiques mémorielles, pédagogie de l'histoire, francophones, anglophones, État du Cameroun

* Université de Douala Douala, Cameroun. E-mail : nanlend01@yahoo.fr

** Centre d'Etude et de Formation pour le Développement (CEFOD), N'Djamena, Tchad. Email : ladoludo@yahoo.fr

*** University of Ottawa Ottawa, Canada. Email : gou-kouomi@gmail.com

**** University of Roehampton Munich, Germany. Email : etah.ewane@gmail.com

***** Africa Policy Forum, UK. Email : acha.eric@gmail.com

Abstract

Based on the collection of empirical data in addition to documentary research, this article compares the teaching of the history of Cameroon in the French-speaking and English-speaking subsystems from the analysis of various educational and didactic materials. It questions Cameroon's place in the historical discipline at the secondary level as well as the way in which certain aspects of its past are treated therein. While the first cycle history programs shared by the two subsystems do mention Cameroon at certain levels of education, the number of hours as well as the breadth of subjects covered are far higher in the English-speaking subsystem. Moreover, while history textbooks, assigned to the first cycle, in the Francophone subsystem overlook the themes relating to the construction of the State of Cameroon, all the Anglo-Saxon textbooks allocated to the first and second cycles devote large extracts to it. The article further probes the stakes of these disparities in the writing and teaching of the history of Cameroon in schools for the politics of memories at the national level. The article suggests for further investigation a close link between the pedagogy of history and identity politics in Cameroon.

Keywords: memorial policies, pedagogy of history, Francophones, Anglophones, Cameroonian state

Introduction

Depuis quelques années, la forme de l'État du Cameroun, résultat de l'abrogation – le 20 mai 1972 par le régime au pouvoir dominé par les francophones – de l'État fédéral constitué en 1961 par les parties anglophones et francophones fait débat. Lancées en octobre 2016 par un groupe d'avocats d'expression anglophone pour dénoncer les velléités assimilationnistes du régime francophone au pouvoir, les revendications corporatistes des juristes anglophones, reprises par les enseignants de cette même communauté, ont dégénéré en un conflit armé. «La crise anglophone», ainsi qu'on a appelé cette guerre sévissant dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest, oppose depuis 2016 les forces sécessionnistes réclamant l'indépendance de la partie du territoire correspondant à l'ancien Cameroun anglais à l'armée camerounaise, gardienne de l'intégrité des frontières nationales héritées du condominium franco-britannique. Au cœur de ce conflit qui agite l'espace public au Cameroun, la question de la mémoire de la réunification des territoires francophones et anglophones du Cameroun se trouve en tension, entre la version officielle de ce moment historique, élaborée par le pouvoir post-colonial dans une tentative de promouvoir la vision d'une nation parfaitement intégrée et les remémorations communautaires, en l'occurrence celle d'une partie de la population anglophone, de ce même

événement, dénonçant une historiographie tronquée du processus ayant mené à la constitution de la République du Cameroun. En effet, bien que les Camerounais des deux bords aient voté en 1961 pour la suppression de la fédération, les Camerounais anglophones estiment que les conditions dans lesquelles le référendum a été organisé étaient anticonstitutionnelles (Tiewa & Vubo 2015:333). Quant aux autorités camerounaises, elles soutiennent la légitimité du suffrage ayant débouché sur la fin du fédéralisme, commémoré le 20 mai de chaque année, comme l'avènement d'un Cameroun unifié aux composantes linguistiques et socioculturelles parfaitement intégrées.

Ces conflits d'interprétation du passé commun constituent le prétexte de la présente recherche qui explore la pédagogie de l'histoire dans les deux sous-systèmes anglophones et francophones au Cameroun. Il est question de savoir si les élèves camerounais des deux sous-systèmes étudient la même histoire du Cameroun, étant donné que l'enseignement de l'histoire est un moyen privilégié de la construction de la mémoire collective dans un État. Quel est le contenu de l'histoire du Cameroun enseignée dans les deux systèmes éducatifs du Cameroun ? Quels sont les auteurs de ces contenus ? Quels sont les points de convergences et les points de divergences ? Quels en sont les enjeux politiques et idéologiques pour les politiques mémorielles ?

À propos de la réunification du Cameroun précisément, les données empiriques révèlent la manière contrastée dont cette partie de l'histoire du Cameroun est enseignée dans les sous-systèmes francophones et anglophones. Ainsi, alors que les manuels au programme de l'enseignement secondaire dans le sous-système éducatif francophone survolent, ou font l'impasse sur certains des phénomènes majeurs de la vie politique du Cameroun après l'indépendance, ceux de l'école anglophone, au contraire, mettent l'emphase sur les événements ayant émaillé le processus de constitution de l'État unitaire. En plus de comparer la pédagogie de l'histoire dans les deux sous-systèmes, l'article s'intéresse à la manière dont les enseignants et les élèves se situent par rapport à la place qu'occupe le Cameroun dans leurs programmes d'histoire. La question qui émerge alors est celle de savoir dans quelle mesure le roman historique national, formulé par les autorités politiques pour constituer la base de la mémoire collective, est contredit ou concurrencé par la pédagogie contrastée de l'histoire dans les sous-systèmes d'enseignement francophone et anglophone au Cameroun.

Nous postulons que la pédagogie contrastée de l'histoire est particulièrement révélatrice d'une disjonction, d'un conflit de mémoire. Dans le conflit d'interprétation de l'histoire des anciennes entités anglaises et françaises, chaque protagoniste privilégie la version qui correspond le mieux à sa conception de la réunification et des identités collectives impliquées.

Cadre conceptuel et méthodologique

Cadre historique, conceptuel et théorique

La spécificité du système éducatif camerounais, comprenant deux sous-systèmes éducatifs, s'explique par son conditionnement historique colonial et post-colonial. Mis sur pied durant les périodes de la double colonisation franco-britannique sur le Cameroun, ces deux sous-systèmes éducatifs, placés sous la houlette de deux structures distinctes, à savoir l'Office du baccalauréat pour le premier et le General Certificate of Education Board pour le second, ont connu des évolutions séparées. Les forces coloniales présentes, la France dans l'ancien Cameroun oriental et la Grande-Bretagne dans l'ex-Cameroun occidental, ont imprimé chacune sa marque spécifique aux approches pédagogiques, au format des cursus scolaires et au contenu des enseignements dispensés dans l'entité relevant de leur aire de compétence (Fonkeng 2007). Alors que la France procédait par la transposition du modèle éducatif français en contexte camerounais, les Britanniques optèrent pour des méthodes éducatives privilégiant une meilleure conservation des traditions endogènes (Courade & Courade 1978). Ce système d'inspiration libérale, décentralisé et pragmatique, perdura jusqu'au lendemain des indépendances, moment à partir duquel la cohabitation des deux systèmes va poser des problèmes d'harmonisation à l'État fédéral, alors en quête d'une marque endogène distinctive (Ndongkho *et al.* 2000).

La politique, dite d'harmonisation, implémentée au lendemain de la constitution de l'État unitaire, consistant à fusionner les deux systèmes en un modèle normatif directif inspiré du centralisme jacobin, se heurta, du côté anglophone, à une forte tradition de gouvernance éducative décentralisée. La crise qui en résulta en 1993 révéla l'inadéquation entre un modèle francophone rigide et une tradition académique libérale, d'inspiration britannique. La création du GCE Board qui intervint par la suite participe tant de la renonciation du gouvernement camerounais à une tentative inédite d'uniformisation de l'enseignement secondaire au Cameroun, initiée depuis la réunification, que de la reconnaissance du sous-système éducatif anglophone comme référent identitaire majeur de la communauté anglophone au Cameroun (Nyamnjoh & Fonteh 2008).

La coexistence des sous-systèmes d'enseignement anglophone et francophone au Cameroun est le fruit d'une réforme dont les écoles maternelle et primaire furent les lieux d'expérimentation. Premier degré de l'apprentissage scolaire, le cycle primaire, dans le prolongement du système colonial, participe, au lendemain des indépendances, des instruments

gouvernementaux mis au service d'un projet global de transformation de la société et, surtout, de construction d'un modèle étatique adapté à la complexité des réalités nationales culturelles et économiques (Njiale 2006). Aussi l'année 1961, qui consacre la République fédérale et la réunification du Cameroun, est-elle marquée par la création de deux secrétariats d'État à l'enseignement primaire, dédiés chacun à l'un des États fédérés. En raison des disparités de développement économique entre les deux communautés, l'implémentation d'une telle option nationale pour le biculturalisme devait se révéler problématique, le sentiment de marginalisation ressenti par le segment anglophone se cristallisant dans des élaborations mémoriales au service d'une revendication identitaire. Exutoire à un chapelet de frustrations multiformes, les discours des « *voiceless* » (Nkwi 2010) théorisent une opposition quasi structurelle des *subalterns* contre le pouvoir central et, par extension, l'historiographie officielle, perçue comme un instrument de l'hégémonie francophone. Dans un tel contexte, l'enseignement de l'histoire, loin de constituer le ciment de l'unité nationale ou d'aider à forger des modèles d'inspiration au service des processus de construction nationale, s'est vu phagocyté par un pouvoir politique autoritaire, propriétaire des lieux de mémoire, maître et censeur de la production historienne (Nga Manga 2007).

L'expérience très éphémère du projet du comité « Histoire du Cameroun », expressément dédié à la rédaction du premier manuel d'histoire du Cameroun inspiré des faits autochtones, qui fut lancé à la veille de l'indépendance du Cameroun, est à cet égard paradigmatic. Annoncé comme une rupture épistémologique en historiographie locale, le manuel d'histoire du Cameroun projeté par le gouvernement camerounais et dirigé par des chercheurs occidentaux devait, par rapport à l'historiographie antérieure essentiellement extravertie, introduire de nouveaux enjeux de savoirs et de mémoire. De façon particulière, la mention dans ce manuel de Ruben Um Nyobe, leader du premier parti nationaliste camerounais ayant conduit la guerre d'indépendance contre la France et exécuté pour ces faits, était inédite. Elle conférait à cette entreprise un caractère révolutionnaire puisqu'elle était, à cette époque et même longtemps après, la première tentative, par la voix officielle, de légitimation de la lutte de libération nationale menée par un autochtone contre le pouvoir français (Ngo Nlend 2018). Pourtant, une semaine seulement après sa parution, le manuel fut saisi et retiré de la vente par le pouvoir de l'époque. Il lui était en effet reproché de consacrer dans ses développements une trop grande place à Ruben Um Nyobe, le leader anticolonialiste, et pas assez au président Ahidjo, succédant au pouvoir colonial français.

Ainsi que le souligne Marie-Aude Fouéré (2010), si les débats concernant les opérations de la mémoire ont abondamment traité des rapports entre histoire et mémoire (Halbwachs 1994), entre mémoire et oubli, ou entre mémoire individuelle et mémoire collective (Nora 1978, 1984; Halbwachs 1997), ils ont surtout énormément enrichi le champ heuristique des études sur les esclavages (Thioub 2005) et la colonisation (Unesco 1997; 1998; 2000). Dans une tentative de reprise en main de l'initiative du discours sur leur passé longtemps occulté et fantasmé dans les récits exogènes, les mémoires qui surgissent de l'Afrique ou de l'espace noir se sont principalement souciées de corriger les distorsions, de dénoncer les amnésies, de clarifier les omissions dont sont émaillées les narrations coloniales de leur passé (Bertho *et al.* 2019). Ainsi, aux opérations exogènes de constructions mémoriales concernant l'Afrique, ont succédé «des écritures africaines de soi» (Mbembe 2007). Bien qu'endogènes, celles-ci ne sont pas à l'abri de controverses. En effet, les États post-coloniaux, à l'instar des administrations coloniales, se sont eux aussi préoccupés de garder une emprise sur le souvenir (Mbembe 1986, 2000). Reproduisant les procédures coloniales de contrôle de la mémoire collective, ces gouvernements ont mis en place des politiques de censure et d'amnésie collective (Mbembe 2010); ils ont imposé des récits historiques reconstruits, en vue de la maîtrise des représentations et usages de la mémoire de leurs populations (De Clerk 2014). Dans la dynamique des politiques mémoriales nationales, l'enseignement de l'histoire à l'école joue un rôle central dans la construction des mémoires collectives (Nga Manga 2007).

Dès le XIX^e siècle, Ernest Renan (1997) soulignait le rôle central de la mémoire dans la constitution d'une nation, postulant que cette dernière est un imaginaire qui se construit par des individus qui adhèrent à une même mémoire. La manière dont se déploie la mémoire est qualifiée de politique de mémoire. Le concept de politique de mémoire rend possible l'étude des utilisations du passé par différents groupes sociaux avec différents intérêts, y compris les historiens et les «entrepreneurs de mémoire» (Havard 2007). C'est notamment le cas des mémoires douloureuses comme celle de la colonisation.

Ainsi, à partir du cas spécifique du Cameroun, Mbembe (1986) relève le lien entre la construction des identités et la mémoire. Il fait par exemple remarquer que le nationalisme camerounais est plein d'ambiguïtés, renvoyant à des périodes différentes de l'histoire qui, selon lui, commencent avec la colonisation. La perspective de Mbembe permet en outre de voir comment le déroulement de la trame historique au Cameroun obéit à des logiques qui vont bien au-delà de la nécessité de mémoire pour servir un agenda politique et idéologique soutenu par l'idée qu'on se fait du nationalisme.

Les procédures par lesquelles les États organisent et structurent leur référence au passé collectif donnent lieu à des concepts variés : politique du souvenir (Mbembe 1986), politique mémorielle, mémoire officielle, politique publique de la mémoire (Michel 2011 ; Létourneau & Jewsiewicki 2004). Une telle fortune terminologique appelle une clarification conceptuelle et impose une mise en lumière des surdéterminants idéologiques et contextuels ayant prévalu à l'élaboration des projets mémoriels qui les médiatisent. Pour le cas d'espèce, il s'agit de la domination coloniale.

La mémoire est comprise comme le souvenir effectif qu'un individu ou qu'un groupe a de son passé, incluant les représentations, l'imaginaire (Halbwachs 1994, 1997) et l'histoire, comprise comme une intervention experte, une démarche scientifique en vue d'une recherche de vérité sur le passé (Jodelet 2012). Par une telle distinction, on en venait ainsi à opposer la mémoire à l'histoire sociale (Nora 1984) et, depuis peu, à les juxtaposer (Wieviorka 2007).

Dans les contextes africains correspondant à la période de domination coloniale, il n'est pas certain qu'une telle distinction entre la mémoire comme représentation sociale du passé et l'histoire qui en est la réflexion critique soit opératoire. La geste coloniale et le désir hégémonique qui en a forgé le projet se sont traduits au plan culturel par une entreprise mémorielle en bonne et due forme à visée fonctionnelle. En raison de cette dimension utilitariste dont l'ambition était de justifier le dessein colonial d'exploitation des territoires occupés, la fabrique coloniale de la mémoire faisait barrage à la capacité ou à la volonté autochtone de se souvenir de manière autonome.

Méthodologie

La méthode pour conduire ce travail a combiné l'observation, les entretiens semi-directifs, les *focus groups*, l'administration d'un questionnaire et la recherche documentaire. La collecte des données s'est effectuée en deux phases. La première phase s'est déroulée en septembre 2019. Elle a permis de circonscrire le terrain de la recherche, de recruter des accompagnateurs et d'initier les contacts avec les futurs informateurs. La seconde phase, de collecte proprement dite, a démarré en octobre et s'est achevée en décembre 2019.

Tenant compte de la spécificité linguistique du Cameroun où le français et l'anglais sont les deux langues officielles, la collecte des données a été menée dans neuf villes, dont six dans la partie francophone du territoire et trois dans la partie anglophone. Parmi les six villes francophones fréquentées, trois sont situées dans la zone septentrionale (Maroua, Ngaoundéré et Kousséri), deux dans la région du Centre (Yaoundé, Obala) et une dans la région du Littoral (Douala). Les trois villes enquêtées dans la partie anglophone se trouvent dans le Sud-Ouest (Kumba, Limbé, Buea). Cette répartition visait

la constitution d'un échantillon, le plus représentatif possible de la diversité linguistique et culturelle du Cameroun.

Les enquêtes ont ciblé soixante-douze établissements parmi lesquels des établissements publics francophones, anglophones et bilingues, des établissements privés laïcs et des établissements confessionnels. Le critère de compétence dans la matière a guidé le choix des répondants adultes. Ont été considérés comme compétents pour l'enquête les enseignants ayant suivi une formation d'historien ou d'historien-géographe à l'université, même s'ils n'étaient pas diplômés des écoles normales de formation des enseignants. Les élèves enquêtés, quant à eux, sont ceux inscrits dans les classes où est enseignée l'histoire du Cameroun.

Au total, cinquante questionnaires ont été distribués et 150 entretiens ont été organisés. Les répondants comprenaient des enseignants de la discipline histoire-géographie en activité ou retraités, des élèves du niveau du collège et du lycée et des responsables de la commission de sélection des manuels scolaires. 226 personnes ont été ainsi approchées dont 105 enseignants et 121 élèves. Parmi les enseignants, soixante-quinze étaient issus du sous-système francophone et trente-deux ressortaient du sous-système anglophone. Quant aux élèves, 83 d'entre eux fréquentaient le sous-système francophone alors que 38 allaient dans le sous-système anglophone.

Dans la zone francophone, les entretiens ont été menés à la fois individuellement et en groupe de quatre personnes. La parité de genre et la dimension intergénérationnelle ont été prises en compte pour constituer les *focus groups*. Ainsi, un écart de cinq ans d'expérience au moins entre répondants a été respecté. En raison de l'insécurité dans la zone anglophone, seulement treize entrevues ont pu être organisées, et ce, en dehors des territoires de recherche. L'essentiel des données a été recueilli sur des fiches que les répondants à qui elles avaient été soit remises soit expédiées via WhatsApp, messagerie ou courrier ont remplies à la main, en l'absence des enquêteurs.

Pour atténuer les limites d'une telle approche, un corpus de données écrites a été mobilisé. Il est constitué de trente cahiers d'histoire des élèves issus des deux sous-systèmes et de dix manuels d'histoire, dont six sont inscrits au programme du sous-système anglophone et quatre sont en vigueur dans le sous-système francophone. Cet écart numérique entre les ressources en faveur du sous-système anglophone s'explique par une meilleure disponibilité des manuels d'histoire dans ce dernier. Au final, le corpus mobilisé dans la présente étude est constitué, d'une part, de données issues de la comparaison des programmes et manuels d'Histoire dans les deux sous-systèmes et, d'autre part, des retours des entretiens menés auprès des enseignants et élèves des deux sous-systèmes.

Des programmes et manuels diversement ancrés dans l'histoire du Cameroun

Comparaison des programmes

De manière paradoxale, les programmes camerounais élaborés en 1962, révisés dans l'objectif de faire plus de place aux registres endogènes, comportaient 283 leçons dont aucune ne traitait spécifiquement du Cameroun (Noupoudem 2019). Par ailleurs, si la part dévolue à l'Afrique dans les programmes africains et malgaches de 1967 (108 leçons) égalait celle de l'Europe (107 leçons), le Cameroun y était en revanche totalement absent. Il faudra attendre cinq décennies pour que cesse un tel mutisme sur le Cameroun dans les programmes d'histoire. En effet, par un réaménagement des programmes nationaux d'histoire, de géographie et d'instruction civique, daté du 15 novembre 1990, le ministère de l'Éducation nationale du Cameroun introduisit trente-cinq chapitres d'histoire dans les programmes d'enseignement du niveau secondaire. Les programmes actuellement en vigueur dans les deux sous-systèmes anglophones et francophones sont le résultat d'une révision des syllabus des premier et second cycles de l'enseignement secondaire décidée par le ministère des Enseignements secondaires (Nkoumou 2015). Graduellement mise en œuvre depuis 2015, cette révision fut portée par le double souci de concilier l'exigence d'enracinement de la discipline dans la culture endogène avec sa nécessaire ouverture au monde, l'objectif étant de répondre aux défis posés par les contraintes du marché du travail, conformément à la loi d'orientation de l'éducation (1998) ainsi qu'aux dispositions du Document de stratégie pour la croissance et l'emploi (DSCE) rédigé en 2009. Les versions anglaise et française de ce programme, à ce jour appliqué dans le premier et le second cycle pour le système francophone et limité au premier cycle pour le système anglophone, ont été mobilisées dans la présente étude. Pour évaluer la place de l'histoire du Cameroun dans le syllabus du second cycle anglophone, il a fallu recourir à l'ancien programme qui y est encore en vigueur.

Toutefois, au-delà de l'objectif d'amélioration de la visibilité de l'objet Cameroun assigné aux nouveaux programmes d'histoire, il était également attendu des leçons qu'elles servent de voie pour la transmission des valeurs de la République, à savoir «une plus grande conscience de leur identité culturelle [...] le renforcement de la compréhension mutuelle [...] l'intégration nationale [...] affirmation de la personnalité camerounaise [...] patriotisme.» (Noupoudem 2019)

Tableau 1 : Le Cameroun dans les programmes de l'enseignement secondaire du sous-système francophone¹

Classe	Volume horaire annuel (en heures)	Volume horaire consacré à l'histoire du Cameroun (en heures)	Proportion de l'histoire du Cameroun dans les programmes (en %)
6 ^e	43	2	4,65
5 ^e	51	19	32,20
4 ^e	38	4	10,52
3 ^e	42	15	35,71
2 ^{de}	40	6	15
Première	42	18	42,85
Terminale	38	14	36,84

Tableau 2 : Le Cameroun dans les programmes de l'enseignement secondaire du sous-système anglophone²

Classes	Volume horaire annuel (en heures)	Volume horaire consacré à l'histoire du Cameroun (en heures)	Proportion de l'histoire du Cameroun dans les programmes (en %)
Form 1	57	2	3,5
Form 2	43	16	37,20
Form 3	70	32	45,71
Form 4	52	38	73,07
Form 5	60	15	25
Lower Sixth	67,5	30,5	45,18
Upper Sixth	109,5	52,5	47,94

À l'analyse, il ressort que les syllabus au programme prévoient d'étudier les mêmes thèmes d'histoire dans les deux sous-systèmes. En revanche, le volume horaire réservé à cet enseignement n'est pas le même, dès lors qu'il s'agit de l'histoire du Cameroun. Ainsi, dans le nouveau programme, un volume horaire annuel de soixante-quatorze heures est attribué à l'étude de l'histoire du Cameroun pour les deux cycles. En revanche, dans l'ancien programme appliqué au second cycle anglophone, le volume horaire annuel attribué à l'enseignement de l'histoire du Cameroun est de 83 heures, contre 38 heures dans le sous-système francophone.

Comparaison des manuels

Dans son inventaire critique réalisé en 2008, l'Unesco relève un ensemble de difficultés posées par les manuels d'histoire en usage dans l'Afrique

francophone, notamment la faible disponibilité des manuels, l'insuffisante prise en compte des résultats de la recherche, un écart important, enfin, entre les ambitions annoncées dans les programmes et les contenus des manuels (Unesco 2008:11). L'analyse des manuels étudiés dans le cadre de la présente recherche a démontré que ces difficultés d'ordre pratique et théorique soulignées par l'Unesco sont davantage une caractéristique des systèmes d'enseignement francophone, le sous-système anglophone présentant sur ce plan une situation moins problématique, pour les raisons qui sont explicitées plus loin.

Cette recherche a étudié dix manuels de niveau secondaire, dont quatre pour le sous-système francophone et six pour le sous-système anglophone. Les manuels considérés dans le sous-système francophone sont ceux homologués par le Minesec. Ils datent, pour ceux des classes de 6^{e3} et 5^{e4}, de l'année 2018, et de l'année 2019 pour celui de 4^{e5}. En classe de 3^{e6} est encore en œuvre un ancien manuel daté de 1995. À ce jour, il n'existe pas de manuel d'histoire pour le second cycle francophone, alors que le second cycle anglophone dispose, pour l'ensemble des cycles d'enseignement, de manuels qui se maintiennent souvent au programme et dont les auteurs sont des Camerounais.⁷ Dans le sous-système francophone, les manuels varient régulièrement d'une année à une autre. Par ailleurs, pour un même niveau d'enseignement, plusieurs manuels sont parfois inscrits au programme. Les élèves, autant que les enseignants, déclarent ne pas se les procurer. Les rédacteurs, jusqu'à une date très récente, en étaient des non camerounais.

S'il est vrai que dans les deux sous-systèmes, les contenus des manuels ne sont pas en adéquation avec les programmes, les manuels conçus dans le sous-système anglophone ont la particularité d'être consacrés entièrement à l'histoire du Cameroun au second cycle, et pour une part significative au premier cycle. En revanche, dans le sous-système francophone, les contenus portent sur des thèmes généraux permettant d'inclure les grands regroupements continentaux ainsi que le reste du monde. Une telle option ne laisse pas de place à des études de cas spécifiques sur le Cameroun qui n'y occupe que la portion congrue.

Cet écart entre les manuels des deux systèmes est également perceptible dans le traitement des faits touchant à des moments charnières de l'histoire du Cameroun tels que la décolonisation, le processus d'accession à l'indépendance, ou encore la Conférence de Foumban, la Réunification et l'Unification, qui constituent les points d'achoppement entre la version officielle de l'histoire du Cameroun et les séparatistes anglophones. Ainsi, alors que les manuels au programme dans le sous-système francophone analysés dans cette étude ne détaillent aucun des trois thèmes de l'histoire du Cameroun susmentionnés, l'ensemble des manuels en usage dans le sous-système anglophone y consacre d'amples développements.

Tableau 3 : Le Cameroun dans les manuels d'histoire du cycle anglophone : de la colonisation à la réunification⁸

Auteur du manuel	Titre du manuel	Thèmes de l'histoire du Cameroun abordés	Nombre de mentions du Cameroun dans le manuel	Numéros de pages
Tazifor Tafobe John & Tabi James N.	<i>Cameroon History in the 19th and 20th Centuries</i> , Education Books Centre, P.O. Box 383, Buéa, SWR-Cameroun, Revised Edition, 188 p. 2009	- Décolonisation du Cameroun - Indépendance - Conférence de Foumban - Réunification - Unification	14 pages 18 pages 2 pages 3 pages 5 pages	98-113 99-100; 114-130 128-130 230-233 208-213
Bessong Stephen Takang	<i>An Illustrated History of Cameroon Since 1800</i> , The Book House, BP14013 Yaounde, p. 371	- Décolonisation du Cameroun - Indépendance - Conférence de Foumban - Réunification - Unification	46 pages 13 pages 5 pages 3 pages 5 pages	161-172; 176-193; 199-232 192-193; 217-227 223-227 229-231 255-260
Batey George Eno	<i>Effective Modern History For Colleges</i> , Dove Educational Press LTD, Buéa-Cameroun, p. 547, Sixth Edition, 2018	- Décolonisation du Cameroun - Indépendance - Conférence de Foumban - Réunification - Unification	43 pages 8 pages 4 pages 1 page 5 pages	125-144; 157-181 144-146; 201-207 203-207 207-208 208-213
Chongwain Johnson	<i>Ordinary Level Series: Cameroon, African and World History Simplified For Colleges</i> , Maryland Printers Bamenda, p. 487, Third Edition, 2012	- Décolonisation du Cameroun - Indépendance - Conférence de Foumban - Réunification - Unification	26 pages 3 pages 2 pages 1 page 4 pages	100-111; 116-131 110-111; 140 138-140 140 148-152

Tableau 4 : Le Cameroun dans les manuels d'histoire du cycle francophone : de la colonisation à la réunification⁹

Auteurs du manuel	Titre du manuel	Thèmes de l'histoire du Cameroun abordés	Nombre Cameroun dans le manuel	de mentions du manuel	Numéros de pages
Mbenda Jean Paul, Onana Biakolo Thérèse, Awouma Jean Marc, Donfack Arlette, Owono Ondoua, Bell François, Essaka Lydienne	<i>Histoire 6^e, Afredit Africaine d'édition, 2018</i>	– Décolonisation du Cameroun – Indépendance – Conférence de Foumban – Réunification – Unification	// // // // //		
Mbenda Jean Paul, Onana Biakolo Thérèse, Awouma Jean Marc, Donfack Arlette, Owono Ondoua, Bell François, Essaka Lydienne	<i>Histoire 5^e, Afredit Africaine d'édition, 2018</i>	– Décolonisation du Cameroun – Indépendance – Conférence de Foumban – Réunification – Unification	// // // // //		
Bortrem Victor Emmanuel, Ekollo Sono, Mvele Mbogo Jacques, Sophie Le Callennec	<i>Histoire 4^e, Paris, Hatier, Paris, 2019</i>	– Décolonisation du Cameroun – Indépendance – Conférence de Foumban – Réunification – Unification	// // // // //		
Une équipe d'enseignants africains. Sous la coordination de Le Callennec Sophie	<i>L'Afrique et le Monde Histoire 3^e, Paris, Hatier, 1995</i>	– Décolonisation du Cameroun – Indépendance – Conférence de Foumban – Réunification – Unification	2 pages // // // 1 page	115 et 119 119	

Les manuels d'histoire des sous-systèmes anglophones et francophones du Cameroun post-colonial se caractérisent par la divergence de leurs contenus relatifs à des points aussi sensibles que la démocratisation des institutions de la gouvernance, les grandes figures de la résistance anticoloniale et de la lutte de libération nationale. Mais surtout, alors que la réunification est enseignée dans le sous-système francophone comme un moment heureux de la construction nationale, elle est perçue, dans le sous-système anglophone, comme le début de la marginalisation politique, économique et sociale de ce segment de la nation camerounaise. (Onana 2005) Aussi ce cursus s'est-il enrichi, ces dernières années, d'un nouvel enseignement portant sur la question de l'identité anglophone. (Konings & Nyamnjoh 2003.) Or, ainsi qu'on le sait, il s'agit là d'une question qui alimente et documente les revendications pour un retour au fédéralisme et, parfois, à la sécession (Onana 2005).

Deux thèmes de l'histoire du Cameroun sont privilégiés dans les manuels analysés dans les tableaux 3 et 4. Il s'agit de la décolonisation et du processus d'acquisition de l'indépendance. Dans l'ensemble des manuels, ces thèmes sont traités séparément pour chacun des territoires sous administrations française et britannique. Si la période couverte est la même (1945-1960) pour le Cameroun français, et 1945-1961 pour le Cameroun anglais, les auteurs ne consacrent toutefois pas la même attention au développement de ces thèmes dans les deux parties. Ainsi, alors que le thème concernant la décolonisation du Cameroun français est traité en dix pages en moyenne dans l'ensemble des ouvrages, certains auteurs consacrent une vingtaine de pages au traitement de la même question dans le Cameroun anglophone.

L'étude de l'accession à l'indépendance dans les deux territoires laisse apparaître la même disparité, mais cette fois-ci en faveur du Cameroun français auquel les auteurs consacrent une dizaine de pages en moyenne, contre une moyenne de cinq pages pour le Cameroun anglophone. Quant à la période de l'histoire du Cameroun faisant suite aux indépendances et incluant la création de l'État fédéral (1961) puis à sa suppression au profit de l'État unitaire (1972), bien que modérément documentée dans ces manuels (moins de dix pages en moyenne), elle est d'un intérêt particulier au regard du contraste entre la lecture que les auteurs font de certains jalons de ce processus, tels que la conférence de Foumban et la version officielle concernant les mêmes faits.

Dans le processus qui mène au fédéralisme, la conférence de Foumban fut une étape déterminante. Organisée du 17 au 21 juillet 1961 dans la ville de Foumban, située à distance raisonnable des parties anglophones et francophones du territoire, cette rencontre devait ouvrir la voie des

négociations entre les délégués des deux parties au sujet de la forme constitutionnelle que devait revêtir le futur État du Cameroun. Mais alors que les autorités camerounaises s'y réfèrent comme au moment au cours duquel le système fédéral fut mis en place d'accord parties, les rédacteurs des manuels anglophones présentent ce moment comme celui d'une duperie, d'une désillusion, d'une tromperie¹⁰.

La mise en place de l'État unitaire est un autre thème permettant de saisir les divergences de vues entre les manuels anglophones et le récit officiel. En effet, Batey (2018) et Chongwain (2012), deux auteurs des manuels du premier cycle, se faisant l'écho des accusations de dirigisme formulées par une certaine classe politique à l'encontre du pouvoir francophone identifié à la personne du président Ahidjo, lui reprochent, dans la mise en œuvre de l'État unitaire, d'avoir créé un État fédéral centralisé et d'avoir harmonisé le système éducatif de manière à favoriser l'emprise de la langue française sur la langue anglaise. Ahidjo est également présenté par les deux auteurs comme celui qui a imposé le parti unique en 1966 et est accusé d'être la main cachée derrière la convocation, par l'assemblée du Cameroun fédéral, du référendum du 9 mai 1972 ayant débouché sur la suppression de l'État fédéral au profit de l'État unitaire.

Au demeurant, une telle disparité dans les contenus des manuels francophones et anglophones concernant l'histoire du Cameroun en général et le processus de constitution de l'État unitaire en particulier n'est pas anodine. En plus d'être une contradiction du récit national formulé par la voix officielle pour constituer la base de la mémoire collective, la place différente accordée à l'histoire du Cameroun dans les manuels des deux sous-systèmes d'enseignement soulève également la question du rapport des communautés concernées à la mémoire commune.

Écritures scolaires de l'histoire : entre défiance et autocensure

Une centaine d'enseignants ont été interviewés dans le cadre de cette enquête concernant l'enseignement de l'histoire dans le second cycle d'études des systèmes francophone et anglophone. Cinquante d'entre eux étaient issus du système francophone et presque autant du système anglophone. Leurs profils, bien que différents quant au lieu et à la langue de formation, se rejoignent pourtant sur l'essentiel. Ainsi, si ces enseignants ont été prioritairement exposés à la version de l'histoire élaborée dans leurs espaces culturels respectifs, le contenu de leur formation reçue concernant l'histoire du Cameroun est le même. Ils ont tous étudié le Cameroun à l'époque pré-coloniale, durant la colonisation et après les indépendances. Aussi leur appréciation de la qualité de leur formation est-elle globalement la même.

Elle traduit la même insatisfaction concernant le contenu d'une formation qu'ils trouvent incomplète, estimant que toute l'histoire du Cameroun ou la «vraie histoire du Cameroun» n'est pas enseignée¹¹. Une importante majorité des enseignants anglophones et francophones reprochent également aux enseignements historiques qui leur sont dispensés en école de formation d'être dominés par le point de vue occidental et déplorent que les résultats de la recherche effectuée par les universitaires locaux ne soient pas suffisamment pris en compte dans les programmes scolaires¹².

Ce sentiment partagé d'une mémoire collective tronquée se traduit notamment, autant chez les enseignants anglophones que francophones, par une attitude de défiance vis-à-vis de la version officielle de l'histoire du Cameroun contenue dans les manuels auxquels ils reprochent «de ne pas accorder suffisamment d'espace au passé du Cameroun, ou d'en tronquer le récit¹³».

Ainsi, bien que sur le volet de la distorsion de l'histoire du Cameroun les francophones accusent les colons et tendent à déresponsabiliser le régime en place, et que les anglophones accusent plutôt ce dernier de cacher la vraie histoire du Cameroun, les enseignants des deux sous-systèmes prennent leurs références historiques auprès d'auteurs ou de ressources non officiellement homologuées. Dans le cadre de la préparation de leurs enseignements, ils avouent s'appuyer, en plus des manuels mis à leur disposition, sur les notes de cours reçus à l'université, sur les ouvrages et articles scientifiques, les annales et fascicules, la presse et la webographie. Dans un contexte camerounais marqué par la recrudescence de la censure d'État, le recours systématique à des ressources parallèles pour documenter les contenus des enseignements est souvent interprété par le pouvoir en place comme une volonté de mise en échec du grand récit national. C'est ce qui explique que ces dernières années, les conflits entre les écritures enseignantes et la mémoire officielle se soient traduits par des suspensions, des arrestations et séquestrations d'enseignants qui, pour avoir, dans la mise en œuvre de leur pédagogie, abordé des faits en rapport avec une actualité délicate, furent accusés d'utiliser leurs cours à des fins politiques.

C'est dans cette logique qu'en septembre 2019, un enseignant d'anglais du lycée bilingue d'Avebe-Esse¹⁴ a été mis sous contrôle judiciaire, puis incarcéré pour avoir évoqué dans le cadre de la mise en situation d'un enseignement intitulé «Vie familiale et civile», le nom d'un opposant au régime en place¹⁵.

Plus récemment encore, le 20 avril 2020, le ministre de l'Enseignement supérieur du Cameroun a requis des mesures disciplinaires à l'encontre d'un enseignant de l'université de Buea, située dans la région anglophone

du Cameroun. L'accusation d'atteinte à «l'éthique et à la déontologie universitaire» alléguée pour justifier cette sanction disciplinaire fut motivée par un devoir dans lequel l'enseignant incriminé avait demandé à ses étudiants de réfléchir aux raisons historiques de la survenue de la crise actuellement en cours dans les régions anglophones.

Loin d'être exceptionnels, de tels mécanismes institutionnels de contrôle de la profession enseignante prennent au quotidien des formes variées. Ainsi, des enseignants d'histoire, répertoriés dans le fichier de la police pour le caractère «subversif» de leur enseignement, révèlent être, de la part de leur hiérarchie, l'objet d'intimidations, de mutations disciplinaires et d'ostracismes. Ainsi, en 1993, dans une lettre adressée au BIT, le Syndicat des enseignants du supérieur au Cameroun, le SYNES, dénonce le silence du gouvernement du Cameroun face aux «agressions, intimidations, pressions et répressions» dont sont victimes les enseignants membres du syndicat dans le cadre de l'exercice de leurs droits¹⁶. Mises en lien avec la brûlante actualité politique camerounaise, de telles manœuvres de répression expliquent la réticence, voire le refus de nombre d'enseignants anglophones contactés, de participer à la présente enquête. Le mutisme observé par la totalité des répondants anglophones sur le sujet de la crise anglophone – une actualité dont les liens avec la mémoire de la réunification des parties anglophone et francophone du Cameroun, dont traite notre enquête, ont pourtant été établis et médiatisés dans l'espace public – se déduit également de cette atmosphère délétère. Par crainte de représailles, des enseignants francophones et anglophones déclarent recourir à l'autocensure dans leurs pratiques enseignantes et se montrent préoccupés des effets de l'embrigadement pédagogique dont ils sont victimes sur la construction mémorielle de leurs apprenants.

Au sujet des élèves, lorsqu'il s'est agi de la connaissance de l'histoire du Cameroun, et notamment du thème de la réunification, les élèves francophones ont eu tendance à conforter une idée très répandue selon laquelle «l'histoire est la discipline lauréate en matière de micro-trottoir médiatisé sur le niveau qui baisse» (De Cook 2013). Ainsi, alors que le thème de la réunification survenue en octobre 1961 leur est bien enseigné, les réponses des apprenants francophones à ce sujet sont, pour la majorité, imprécises, souvent erronées. «Il s'agit de la réunification du Cameroun anglophone et francophone le 1^{er} janvier 1960¹⁷» répond cet élève de première, se trompant totalement sur la date de l'événement. Quant aux élèves anglophones, si leur mémoire du processus de constitution de l'État unitaire du Cameroun est elle aussi globalement lacunaire lorsqu'il s'agit de parler des facteurs historiques lointains ayant présidé à son avènement, ils

sont en revanche plus nombreux à apporter les détails les plus pertinents concernant le déroulement de ce moment. Ils en ont clairement énoncé les enjeux à court et à long terme, en suggérant que les ratés de ce processus ont un rapport avec l'actuelle crise sécessionniste¹⁸.

Mais par-delà la finalité civique et le caractère national qui leur est assigné, les mémoires scolaires que façonnent les pédagogues francophones et anglophones témoignent également du développement d'un regard critique chez le public scolaire, aussi bien francophone qu'anglophone, concernant le roman historique national. La totalité des répondants a ainsi exprimé son insatisfaction au sujet de l'histoire qui leur était enseignée, estimant qu'elle n'était pas toujours le reflet du véritable passé du Cameroun. Mana Atinalé Michael, élève au lycée bilingue de Malang à Ngaoundéré, TA4 All, explique :

« Je peux dire qu'on ne retrace pas les grands hommes d'histoire du Cameroun, mais on nous parle plus de la Chine, du Japon, etc. Pourtant on devrait connaître notre propre histoire à nous, et dans la plupart des manuels, c'est vers les fins des chapitres qu'on nous parle de l'histoire du Cameroun, donc moi, je ne comprends pas cette partie-là¹⁹. »

Allant dans le même sens, Hassana Allahji Mouctar, élève au lycée bilingue de Kousseri, TA4 arabe est très critique : « On ne nous a pas encore appris l'histoire du Cameroun parce qu'il y a des choses implicites que le professeur aussi n'arrive pas à dire²⁰. » Ils ont également été nombreux à formuler une demande d'une vraie histoire qu'ils n'hésitent pas à aller débusquer dans les sources autres que celles scolaires qu'ils consultent pour s'informer : revues, journaux, documentaires, ouvrages, mettant ainsi à l'épreuve la mémoire d'unité nationale que tentent d'imposer les régimes post-coloniaux s'étant succédé au pouvoir à ce jour.

Enjeux pour les politiques mémorielles au Cameroun

Les manuels d'histoire des sous-systèmes anglophones et francophones du Cameroun post-colonial se caractérisent par la divergence de leurs contenus relatifs à des points aussi sensibles que la démocratisation des institutions de la gouvernance, les grandes figures de la résistance anticoloniale et de la lutte de libération nationale. Mais surtout, alors que la réunification est enseignée dans le sous-système francophone comme un moment heureux de la construction nationale, elle est perçue, dans le sous-système anglophone, comme le début de la marginalisation politique, économique et sociale de ce segment de la nation camerounaise (Onana 2005). Aussi ce cursus s'est-il enrichi, ces dernières années, d'un nouvel enseignement portant sur

la question de l'identité anglophone (Konings & Nyamnjoh 2003). Or, ainsi qu'on le sait, il s'agit là d'une question qui alimente et documente les revendications pour un retour au fédéralisme et, parfois, à la sécession (Onana 2005).

Au Cameroun comme ailleurs, la responsabilité de rendre effective la construction d'une conscience nationale fut confiée à l'école, au travers de la pédagogie de l'histoire, dont la mission est clairement déclinée dans la circulaire ministérielle de novembre 1990 :

L'enseignement de l'histoire [peut-on y lire] a pour but de donner à nos élèves une plus grande conscience de leur identité culturelle. Il doit favoriser le renforcement de la compréhension mutuelle entre les peuples, d'une part, contribuer, d'autre part, à l'intégration nationale, à l'affirmation de la personnalité camerounaise, donc au renforcement du patriotisme²¹.

À la mémoire coloniale a répondu, au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale durant laquelle les velléités autonomistes émergent dans les colonies, se traduisant en luttes armées pour les indépendances, une contre-mémoire coloniale. En ce qu'elle était une mémoire de la défense d'une humanité niée, une geste de reconquête de la capacité perdue de se souvenir, la contre-mémoire coloniale fut une mémoire de la résistance (Um Nyobé & Mbembe 2004). En tant que telle, elle servit de ferment aux idéologies nationalistes qui ont puisé dans ses narrations les arguments théoriques de la dénonciation de la domination coloniale, et, plus tard, ceux de la critique du système néolibéral.

Dans les anciens territoires coloniaux où les leaders de la décolonisation ont été portés au pouvoir, cette mémoire trouva des espaces pour se perpétuer, des lieux pour être reconnue et entretenue : fêtes nationales, monuments commémoratifs, musées. Dans nombre de pays, elle servit de ciment à la cohésion nationale. En revanche, là où les nationalistes furent évincés et remplacés à la tête des États post-coloniaux par des succédanés de l'Ordre colonial, une autre logique mémorielle prospéra. Tel fut le cas du Cameroun.

En effet, loin de présider aux destinées de la nation dont il avait œuvré à la création, le mouvement nationaliste camerounais (UPC) fut décapité à la veille de l'accession du Cameroun à l'indépendance, et ses leaders, les uns après les autres, éliminés physiquement. À cette purge politique correspondit également une purge mémorielle consistante, pour l'administration coloniale, à s'arroger le contrôle et la maîtrise de la production de la mémoire commune. Un aspect de ce contrôle s'est traduit par la formulation, à l'égard du mouvement nationaliste incarné par l'UPC et de ses leaders,

d'une rhétorique de la diabolisation. C'est ainsi que l'UPC fut qualifiée par l'Église catholique de mouvement communiste (Ngo Nlend 2018) alors que ses leaders furent taxés de brigands, voire de terroristes (Nguekam Tientcheu 1980).

En revanche, les Camerounais qui avaient accepté sans résistance la mise en place de l'entreprise d'exploitation coloniale et en avaient soutenu le développement furent présentés comme des héros. Un comité d'histoire dédié à la rédaction du premier manuel d'histoire du Cameroun indépendant, spécialement mis en place par les colons, envisagea d'honorer certaines de ces figures par la dédicace d'une plaque commémorative magnifiant leurs faits d'armes. Mais l'entreprise de construction mémorielle la plus raffinée à laquelle se livra la France au Cameroun est la tentative d'effacement dans la mémoire collective du souvenir des massacres perpétrés par son armée contre les révolutionnaires camerounais dans les années 1970. Ils furent en cela aidés par le régime post-colonial qui, porté au pouvoir, maintint, voire amplifia, au moyen du mnémocide, la politique coloniale de lissage de la mémoire officielle.

Selon Johann Michel, il existe une grammaire des mémoires, sorte de langage à partir duquel il est possible de cerner la configuration d'une politique publique de la mémoire. Johann Michel appelle ces modalités de représentation des mémoires officielles, des « régimes de mémoire », lesquels participent de deux catégories : le régime d'« unité nationale » et le régime « victimo-mémoriel » (Michel 2011:63). Ainsi, dans le cas du Cameroun post-colonial, les autorités optèrent dès les indépendances pour le modèle d'unité nationale comme régime d'énonciation de leur politique mémorielle.

Le mnémocide appliqué par le régime d'Ahidjo consiste en trois procédures : premièrement, la sanction par l'emprisonnement, de toute mention du nom des nationalistes (Segnou 2015:124) ou de l'évocation de leur combat qui fit l'objet d'une dévalorisation systématique (Abomo 2015:91 ; Meyomesse 2019). Quant au fait que la pacification des fiefs et refuges des résistants et des révolutionnaires ait été le produit d'une répression sanglante lourde de plusieurs milliers de victimes, perpétrée au napalm par les forces françaises, il fut passé sous silence dans l'histoire officielle. (Deltombe, Domergue & Tatitsa 2011)

Toutefois, si le mnémocide permit au pouvoir d'Ahidjo de juguler les effets détonateurs de la mémoire de la résistance sur son projet politique, il ne pouvait suffire à créer le sentiment d'appartenance que seule l'élaboration d'un roman national, promouvant l'idée de l'État-nation conçu comme entité politique et culturelle naturelle, pouvait rendre possible.

Conclusion

La présente recherche a traité de l'exposition différente à la mémoire de la construction de l'État unitaire dans les sous-systèmes d'enseignements secondaires francophone et anglophone au Cameroun et de la manière dont son oubli chez les uns et son souvenir chez les autres affecte la remémoration/ le souvenir que les élèves et les enseignants s'en font. Dans les objectifs assignés à l'école, figure celui de favoriser l'intégration nationale. L'étude montre que si la République assigne à l'école le rôle de fabriquer la mémoire, elle lui prescrit également, à travers les différents outils pédagogiques qu'elle propose, le contenu de la mémoire nationale qu'il convient de diffuser.

Or, en raison de cultures pédagogiques contrastées, les systèmes d'enseignement francophone et anglophone ont un rapport différent à la mémoire officielle. Alors qu'il est plus ancré dans la tradition pédagogique anglophone, l'usage des manuels est moins systématique dans le système francophone. Par ailleurs, si les programmes et contenus des manuels anglophones accordent la priorité à l'enseignement de l'histoire du Cameroun, la part réservée au passé du Cameroun dans les manuels et programmes du système francophone est modeste. Toutefois, une distinction stricte entre un public scolaire anglophone qui serait plus formé à l'histoire du Cameroun et un public francophone qui le serait moins se doit d'être nuancée. De fait, en dépit des disparités relevées entre les deux sous-systèmes, les écritures de l'histoire qui en émergent, sans être homogènes quant au fond, s'illustrent par une égale défiance vis-à-vis du roman national qu'elles subvertissent de bien des façons. Quant aux mémoires scolaires que fabriquent ces deux systèmes d'études, bien que d'inégales factures, elles traduisent, de la part du public scolaire, une capacité avérée de questionner le projet d'unité nationale tel que l'envisage l'autorité politique. Au demeurant, il ressort que le besoin de guérir d'un passé douloureux a souvent fait naître en Afrique des mémoires nationales qui, pour s'imposer, ont parfois emprunté les voies de l'oppression.

Malgré le poids du politique qui pèse sur la fabrique de l'histoire scolaire, cette enquête est révélatrice de sa complexité, empreinte, chez le public scolaire, d'un fort sentiment d'attachement à la nation ainsi que de la conscience d'une identité communautaire, d'une part, et, d'autre part, d'une prise de distance critique par rapport aux récits officiels concernant l'histoire du Cameroun.

L'écriture et l'enseignement de l'histoire ont des enjeux idéologiques et politiques. L'historiographie africaine ne fait pas exception (Coquery-Vidrovitch 1992, 1997). Par exemple, en Afrique du Sud au lendemain

de l’Apartheid, l’État a procédé à la réforme des programmes d’histoire pour les épurer d’une version de l’histoire qui servait à la propagande de l’idéologie nationaliste de l’Apartheid (Kallaway 1992; Carpentier 2000). Déjà au lendemain des indépendances, les historiens, surtout africains, dans un élan nationaliste, ont entrepris de réécrire l’histoire de l’Afrique afin de la décoloniser (Ki-Zerbo 1974). Ils estimaient que la version coloniale de l’histoire de l’Afrique était biaisée par l’ethnocentrisme occidental. L’enjeu est de rétablir l’historicité des sociétés africaines niée par l’historiographie coloniale. La première génération d’historiens africains entreprend de produire une version de l’histoire de l’Afrique au service de l’identité nationale, voire panafricaine (Bernault 2001 ; Kipré 2006; Copans 1992; Havard 2007). Mais l’histoire coloniale, comme l’histoire nationaliste, reste idéologiquement biaisée par le militantisme (Mbembe 2000; Messi Me Nang 2007). Toute « remémoration est reconstruction, ancrée dans des considérations présentes » (Deslaurier & Roger 2006:10). La production des mémoires est certes fonction d’un rapport de force, mais très souvent la version officielle qui est imposée par les pouvoirs étatiques cohabite avec d’autres versions dissidentes, produites par des communautés marginalisées qui cherchent à affirmer leur particularité.

Comme l’écrit Havard, « Pour autant, si l’histoire peut être instrumentalisée pour légitimer des discours identitaires d’exclusion, elle peut être aussi mobilisée pour réunir à nouveau des populations au sortir d’une période de division de l’unité nationale. L’objectif est alors de repenser l’histoire pour mieux panser ses plaies » (Havard 2007:77). Ainsi, le pouvoir majoritairement francophone met l’accent sur une version de l’histoire qui est au service de son idéologie de l’État unitaire, tandis que les activistes anglophones mettent en exergue la version de l’histoire qui donne un sens à leurs préférences pour le fédéralisme ou le sécessionnisme.

Notes

1. Tableau réalisé à partir des données d’enquêtes menées entre septembre et décembre 2019 au Cameroun auprès des élèves et enseignants d’histoire issus des sous-systèmes francophone et anglophone dans les régions de l’extrême-Nord, du centre, du Littoral, du Nord-Ouest et du Sud-Ouest.
2. *Ibid.*
3. Mbenda Jean Paul, Onana Biakolo Thérèse, Awouma Jean-Marc, Donfack Arlette, Owono Ondoua, Bell François, Essaka Lydienne, *Histoire 6^e* Afredit, Yaoundé, 2018.
4. *Ibid.*
5. Botnem Victor Emmanuel, Ekollo Sono, Mvele Mbozo’o Jacques, Sophie Le Callennec, *Planète Cameroun Histoire 4^e*, Hatier international, Paris, 2019.

6. Le Callennec Sophie, *L'Afrique et le Monde Histoire 3^e*, Paris, Hatier, 1995.
7. Il s'agit, pour le premier cycle (Ordinary Level) de Batey George Eno, 2008, *Effective Modern History of Colleges*, Education Book, Centre Buea, South West Region, Chongwain Johnson and Julius, 2012 Ordinary Level Series: *Cameroon, African and World History Simplified for Colleges*, 3rd Edition, Maryland Printers Bamenda; V.G. Fanco, 1986, *Cameroon History for Secondary Schoolsans Colleges*, Volume I, London and Basingstoke: MacMillan LTD. Au second cycle (Advanced Level), les manuels au programme sont les suivants : Bessong Stephen Taking, *An illustrated History of Cameroon Since 1800*, The Book House; John Tazifor Tajoché and James Tabi Ndip, 2009, *Cameroon History in the 19th and 20th centuries*, Education Book Centre, Revised Edition, V. J. Ngoh, 1996, *History of Cameroon Since 1800*, Pressbook Limbe Cameroon.
8. Tableau réalisé à partir des données d'enquêtes menées entre septembre et décembre 2019 au Cameroun auprès des élèves et enseignants d'histoire issus des sous-systèmes francophone et anglophone dans les régions de l'extrême-Nord, du centre, du Littoral, du Nord-Ouest et du Sud-Ouest.
9. *Ibid.*
10. “Anglophones were divided and argues that their aspirations were not met at the conference,” “The debate on the hidden draft constitution of the republic of Cameroon”, “The conference was organized in an unconducive environment with more of fun and drinking than the actual task that brought members of the delegations to Foumban”, “The presence of only one British constitutional expert to advise or guide the S. Cameroon’s delegation at Foumban.”
11. Enquêtes menées entre septembre et décembre 2019 au Cameroun auprès des élèves et enseignants d'histoire issus des sous-systèmes francophone et anglophone dans les régions de l'extrême-Nord, du centre, du Littoral, du Nord-Ouest et du Sud-Ouest.
12. *Ibid.*
13. *Ibid.*
14. Localité située dans la région du centre, en zone francophone.
15. Fréjus Quenum, « Émotion dans un lycée après l'arrestation d'un enseignant », <https://www.dw.com>, mis en ligne le 20 septembre 2019.
16. BIT, Rapport intérimaire-Rapport n° 291, novembre 1993. Cas n° 1699 (Cameroun)-26-JANV-93-CLOS, p. 518.
17. Enquêtes menées entre septembre et décembre 2019 au Cameroun auprès des élèves et enseignants d'histoire issus des sous-systèmes francophone et anglophone dans les régions de l'extrême-Nord, du centre, du Littoral, du Nord-Ouest et du Sud-Ouest.
18. *Ibid.* L'un des élèves affirme : “*It started by the plebiscite which took place on February 1961, southern Cameroonian were asked if they wanted independence to joined Nigeria or French Cameroon. The parties' involved were KNDP of Foncha and the CPNC of Endeley. Even though the KNDP was the victorious party after the elections. I think the plebiscite involves some rigging and wrong questions considering what is happening in Cameroon today.*”

19. *Ibid.*
20. *Ibid.*
21. Circulaire n° 53/D/64/MINEDUC/IGP/ESG/INP/HG du ministre de l'Éducation nationale, datée du 15 novembre 1990, et portant actualisation et aménagement des programmes d'Histoire-Géographie et Instruction civique de l'enseignement secondaire général au Cameroun.

Références

- Abomo, P., 2015, « Le destin politique de la mémoire du nationalisme camerounais : entre réhabilitation et rejet », *Cahiers Mémoire et politique*, Cahiers n° 4, Approche comparée des politiques mémorielles coloniales aux premières littératures africaines : Livret d'exposition, p. 81-98, disponible en ligne à l'adresse : HAL Id : hal-02291167 <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02291167>, mis en ligne le 18 septembre 2019, consulté le 13 décembre 2020.
- Austen, R. A., 2001, « The Slave Trade as History and Memory: Confrontation of Slaving Voyage Documents and Communal Traditions », *The William and Mary Quarterly*, 58 (1), p. 229–244.
- Batey, George Eno, 2008, *Effective Modern History of Colleges*, Education Book, Centre Buea, South-West Region, p. 208-213.
- Bernault, F., 2001, « L'Afrique et la modernité des sciences sociales », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, 2 (70), p. 127-138.
- Bouopda, A., 2016, La genèse de l'enseignement de l'histoire au Cameroun, 1945-1965 , mémoire de master en Histoire, IMAF.
- Carpentier, C., 2000, « Rupture politique et enseignement de l'histoire en Afrique du Sud : les manuels de l'enseignement primaire », *International Review of Education*, 46, p. 283. <https://doi.org/10.1023/A:1004030500932>.
- Chongwain, J., 2012, Ordinary Level Series: *Cameroon, African and World History Simplified for Colleges*, 3rd Edition, Maryland Printers Bamenda, pp. 148-152.
- Copans, J., 1992, « L'histoire face au politique », *Politique africaine*, n° 46, p. 3-6.
- Coquery-Vidrovitch, C., 1992, « Histoire et historiographie du politique en Afrique : la nécessité d'une relecture critique (à propos de la démocratie) », *Politique africaine*, n° 46, p. 31-40.
- Coquery-Vidrovitch, C., 1997, « Réflexions comparées sur l'historiographie africaniste de langue française et anglaise », *Politique africaine* 66, p. 91-100.
- Courade, C., et Courade, G., 1978, « L'école du Cameroun anglophone : de l'école coloniale à l'école nationale », *Revue Tiers Monde*, vol. 19, n° 76 (octobre-décembre), p. 743-769.
- De Clerk, Dima, 2014, « Histoire officielle et mémoire en conflit dans le sud du mont Liban : les affrontements druzo-chrétiens du XIXe siècle », in *Revue des Mondes musulmans et de la Méditerranée*, 135/juillet, p. 171-190.
- De Cook, L., 2013, « L'enseignement de l'histoire : programme et enjeux », <https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article177>, mis en ligne le 13 décembre 2013, consulté le 30 mai 2020.

- Deltombe, T., Domergue, M., Tatsitsa, J., 2011, *Kamerun! Une guerre cachée aux origines de la Françafrique (1948-1971)*, Paris, La Découverte.
- Deslaurier, Ch., et Roger, Aurélie, 2006, « Mémoires grises. Pratiques politiques du passé colonial entre Europe et Afrique », *Politique africaine* 2 (n° 102), p. 5-27.
- Fonkeng, G. E., 2007, *The History of Education in Cameroon from 1884 to 2004*, Edwin Mellen Press.
- Fouéré, M.-A., 2010, « La mémoire au prisme du politique », *Cahiers d'études africaines*, disponible en ligne à l'adresse suivante : hal.archives-ouvertes.fr/halshs-01493057/, consulté le 15 avril 2020.
- Halbwachs, M., 1997, *La mémoire collective*, Paris, Albin Michel.
- Halbwachs, M., 1994, *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Albin Michel.
- Havard, J.-F., 2007, « Histoire(s), mémoire(s) collective(s) et construction des identités nationales dans l'Afrique subsaharienne postcoloniale », *Cités*, 1 (n° 29), p. 71-79. Disponible en ligne à l'URL : <https://www.cairn.info/revue-cites-2007-1-page-71.htm>
- Jodelet, D., 2012, « Conflits entre histoire mémoire et histoire historienne », *Psicología e Saber Social*, 1 (2), p. 151-162.
- Kallaway, P., 1992, « L'éducation et la construction nationales dans l'Afrique du Sud des années 1990 », « Comment réformer l'enseignement de l'histoire pour l'après-apartheid? », *Politique africaine* 46, p. 84-98.
- Kipré, P., 2006, « L'historiographie de la formation de l'État contemporain en Afrique noire : du devoir de mémoire à la construction de l'avenir. » *Présence africaine* (173), nouvelle série, p. 145-160.
- Ki-Zerbo, J., 1974, *Histoire de l'Afrique noire. D'hier à demain*, Paris, Hatier.
- Konings, P., 2007, "Church-State Relations in Cameroon's Postcolony: The Case of the Roman Catholic Church," *Journal for the Study of Religion*, 20(2), p. 45–64.
- Konings, P., Nyamnjoh B. F., 2003, *Negotiating an Anglophone identity. A study of the Politics of Recognition and Representation in Cameroon*, Brill, Leiden, Boston.
- Lemarchand, R., 2009, The Politics of Memory, In *The Dynamics of Violence in Central Africa*, University of Pennsylvania Press, pp. 99–108.
- Létourneau, J., & Jewsiewicki, B., 2004, « Politique de la mémoire », volume XXII, Numéro 2, 2003, p. 3-15, *Politiques et Sociétés*, disponible en ligne à l'URL, <https://id.erudit.org/iderudit/000787ar>, mis en ligne le 1^{er} avril 2004, consulté le 17 avril 2020.
- Mbembe, A., 2000 a, « À propos des écritures africaines de soi », *Politique africaine*, 77, p. 16-43. DOI : 10.3917/polaf.077.0016. Consulté le 8 avril 2020.
- Mbembe, A., 2000b, *De la postcolonie. Essai sur l'imagination politique dans l'Afrique contemporaine*, Paris, Karthala.
- Mbembe, A., 2010, *Sortir de la grande nuit, essai sur l'Afrique décolonisée*, Paris, La Découverte.
- Mbembe, A., 1986, « Pouvoir des morts et langage des vivants. Les errances de la mémoire nationaliste au Cameroun », *Politique africaine*, volume XXII, p. 37-72.
- Messi Me Nang, C., 2007, « L'histoire africaine en Afrique noire francophone, un double inversé de l'histoire coloniale : l'exemple de l'historiographie nationale du Gabon (1982-2004) », *Hypothèses*, 10 (1), p. 283-293.

- Meyomesse, E., 2019, *Les Trois phases du maquis au Cameroun de 1956 à 1965*, EdkBooks.
- Michel, J., 2011, « L'évolution des politiques mémorielles : l'État et les nouveaux acteurs », Centre d'information et d'études sur les migrations internationales/«Migrations Sociétés», 2011/6, n° 138/pages 59 à 70, URL : https://www.cairn.info/revue-migrations-societe-2011_6-pages-59-htm, consulté le 16 avril 2020.
- Mudimbé, V. Y., 1988, *The Invention of Africa. Gnosis, Philosophy and the Order of Knowledge*, Bloomington-Indianapolis, Indiana University Press.
- Ndonkho, T. et al., 2000, *Educational Development in Cameroon. 1961-1999: Issue and Perspectives*, Nkemnji Global Tech.
- Nga Manga, M.-V., 2007, Enseignement de l'histoire et processus de construction nationale : la complexité du cas camerounais , thèse de doctorat sous la direction de Jacqueline Gautherin, Université Lumière de Lyon, France.
- Ngo Nlend, N. L., 2018, « Le manuel : Histoire du Cameroun : de la préhistoire au 1er janvier 1960, une œuvre inédite dans la programmation scolaire de niveau primaire du Cameroun indépendant », in Ndjock Nyobe, Isidore Pascal & Jean-Baptiste Nzogue, *Le Cameroun sous domination européenne : entre rencontres et partages, et conflictualités*, Éditions Ifrikiya, Yaoundé, Cameroun, p. 171-187.
- Ngueukam-Tientcheu, A., 1980, Les stratégies coloniales de lutte contre les mouvements nationalistes africains : cas de l'Union des Populations du Cameroun (UPC), thèse de troisième cycle en Histoire, Université de Paris VIII.
- Njiale, P.-M., 2006, « Crise de la société, crise de l'école. Le cas du Cameroun », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (en ligne), 41/avril 2006, mis en ligne le 23 novembre 2011, <http://journals.openedition.org/ries/1151>; DOI : 10; 4000/ries.1151, p. 53-63.
- Nkoumou, M. C. G., 2015, *L'approche par compétences – L'enseignement de l'histoire au Cameroun*, Paris, L'Harmattan.
- Nkwi, W. G., 2010, *Voicing the voiceless: contribution to closing gaps in Cameroon History, 1958-2009*, Langaa, Bamenda.
- Nora, P., 1978, « La mémoire collective », dans R. Chartier, J. Le Goff et J. Revel (dir.), *La nouvelle histoire*, Paris, CEPL, p. 398-401.
- Nora, P., 1984, « Entre mémoire et histoire : la problématique des lieux », P. Nora (dir.), *Les Lieux de mémoire, tome I : La république*, Paris, Gallimard, p. 189-434.
- Noupoudem, J. A., 2019, « L'approche par les compétences peut-elle redonner du sens à l'enseignement de l'Histoire au Cameroun ? », *Syllabus Review*, Vol. 8 (2), École normale supérieure, Université de Yaoundé I, p. 115-142.
- Nyamnjoh, F. and Richard Fonteh, 2008, *The Cameroon G.C.E. Crisis: A Test of Anglophone Solidarity*, Langa'a Research Publishing, Mankon.
- Onana, J. B., 2005, « Indépendance et histoire post-coloniale dans les manuels scolaires camerounais », communication présentée au colloque intitulé « Enseigner la nation : le pouvoir des manuels scolaires », organisé par le Centre de recherches interdisciplinaires sur les mondes ibériques et contemporains, du 31 mai au 3 juin 2005, Paris.

- Renan, E., 1997, *Qu'est-ce que la nation?* Paris, Mille et une nuits.
- Segnou, E., 2015, *Le nationalisme camerounais dans les programmes et manuels d'histoire*, Paris, L'Harmattan.
- Thiouib, I., 2005, « Regard critique sur les lectures africaines de l'esclavage et de la traite atlantique », in I. Mande & B. Stephanson (dir.), *Les Historiens africains et la mondialisation. Actes du 3^e Congrès international de Bamako*, 2001, Paris, Karthala, p. 271-292.
- Um Nyobe, R., et Mbembe, J. A., 2004, *Écrits sous maquis*, Paris, L'Harmattan.
- Unesco, 2008, *Inventaire critique des manuels d'histoire en usage dans l'Afrique francophone*, Unesco.
- Wieviorka, A., 2007, « Malaise dans l'histoire et troubles de la mémoire », La Contemporaine, « Matériaux pour l'histoire de notre temps », /1 n° 85/p. 38-42, disponible en ligne à l'URL : <https://www.cairn.info/revue-materiaux-pour-l-histoire-de-notre-temps-2007-1-page-38.htm>, consulté le 16 mai 2020.

