

**The National Autonomous Union
of Secondary Education (SNAES)**
In collaboration with
**Friedrich Ebert Stiftung Cameroon
and Central Africa**

IMPROVING SCHOOL TEXTBOOKS IN CAMEROON

STUDIES ON QUALITY
DETERMINING
FACTORS

**FRIEDRICH
EBERT** 
STIFTUNG



The National Autonomous Union of Secondary Education (SNAES)

In collaboration with

Friedrich Ebert Stiftung Cameroon and Central Africa

IMPROVING SCHOOL TEXTBOOKS IN CAMEROON: STUDIES ON QUALITY DETERMINING FACTORS

Friedrich Ebert Stiftung, Yaounde (Cameroon) 2023.

P.O Box: 11939

Yaounde

Cameroun

Tel.: +237 222 215 292

+237 678 264 578

+237 685 134 685

Email: info@fes-kamerun.org

Site: www.fes-kamerun.org

Page lay-out, cover design and printing by:

Presses Universitaires d'Afrique

Website: www.aes-pua.com

Mail: contact@aes-pua.com

The Friedrich Ebert Stiftung does not assume any liability for the extracts or information contained in this publication.

The ideas and excerpts used for illustrative purposes in various contributions are therefore the sole responsibility of the authors.

Copyright

All commercial use of Friedrich Ebert Stiftung publications, brochures or other printed matter is strictly forbidden without prior written permission of the Friedrich Ebert Stiftung.

This publication is not for sale.

All translation, production and adaptation rights reserved for all countries.

ISBN: 978-9956-532-33-9

TABLE OF CONTENTS

List of Acronyms and Abbreviations	5
Foreword (by Ms Nina Netzer)	7-8
Introduction (by Mr Roger Kaffo Fokou)	9-17
1. Updating didactic contents: A determining factor in textbook quality (by Pr Jacques Evouna)	19-34
2. Questioning curricula and building quality content in Human and Social Science textbooks: Case of History and Geography (by Dr Alphonse Zozime Tamekamta)	35-50
3. Textbooks and the Competency-Based Approach in Cameroon. Towards a symbiosis for the sake of efficiency (by Dr Basile Difouo)	51-72
4. Critical Curriculums in School Textbooks: Processes and Outcomes (by Pr Lilian Lem Atanga and Dr Hugues Carlos Fotso Gueche)	73-96
5. Education and Living together in Cameroon: Taking minorities into account through more inclusive school textbooks (by Mr Roger Kaffo Fokou)	97-121
6. The adequacy between textbook content and ethics in Cameroon (by Dr Rachel Awum Nkeing)	123-146
7. Textbook quality: making the author a strong link in a real value chain (by Mr Roger Kaffo Fokou)	147-165
8. The publisher and the school textbook in Cameroon: Place and responsibility (by Mr Fabrice Amougou Mbarga)	167-175
9. Textbook content and packaging: Quality from a publishers perspective (by Mr Serge Dontchueng Kouam)	177-192
10. The textbook production process: a quality imperative (by Dr Brigitte Vomo Lekane)	193-207
Annexures	209-254

LIST OF ACRONYMS AND ABBREVIATIONS

CDA	Critical Discourse Analysis
CIA	Critical Image Analysis
DA	Discourse Analysis
AEC	<i>Association des Éditeurs du Cameroun</i> (Association of Cameroonian Publishers)
AIMF	<i>Association Internationale des Maires Francophones</i> (International Association of Francophone Mayors)
CBA	Competency-Based Approach
CARPADD	<i>Centre Africain de Recherche pour la Paix et le Développement Durable</i> (African Research Centre for Peace and Sustainable Development)
CEMAC	Economic and Monetary Community of Central Africa
CEPER	<i>Centre d'Édition et de Production pour l'Enseignement et la Recherche</i> (Publication and Production Centre for Education and Research)
CNAMSM	<i>Conseil National d'Agrément des Manuels Scolaires et des Matériels Didactiques</i> (National Board for the Approval of School Textbooks and Teaching Materials)
CNPBM	<i>Commission Nationale pour la Promotion du Bilinguisme et du Multiculturalisme</i> (National Commission for the Promotion of Bilingualism and Multiculturalism)
CREPLA	<i>Centre Régional de Promotion du Livre en Afrique au Sud du Sahara</i> (Regional Centre for Book Promotion in Sub-Saharan Africa)
ED	Excise Duty
ESSTIC	<i>École Supérieure des Sciences et Techniques de l'Information et de la Communication</i> (Advanced School of Mass Communication, ASMAC)
FESER	<i>Fédération des Syndicats de l'Enseignement et de la Recherche</i> (Federation of Education and Research Unions)
GEM Report	Global Education Monitoring Report
GESP	Growth and Employment Strategy Paper

GRIP	<i>Groupe de Recherche et d'Information sur la Paix et la sécurité</i> (Research and Information Group on Peace and Security)
ILO	International Labour Organisation
MCC	<i>Ministère français de la Culture et de la Communication</i> (French Ministry of Culture and Communication)
MINEDUB	<i>Ministère de l'Éducation de Base</i> (Ministry of Basic Education)
MINEFOP	<i>Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle</i> (Ministry of Employment and Vocational Training)
MINESEC	<i>Ministère des Enseignements Secondaires</i> (Ministry of Secondary Education)
MINESUP	<i>Ministère de l'Enseignement Supérieur</i> (Ministry of Higher Education)
MINJEC	<i>Ministère de la Jeunesse et de l'Éducation Civique</i> (Ministry of Youth and Civic Education)
MUPEC	<i>Mutuelle des Personnels Enseignants du Cameroun</i> (Cameroon's Teachers' Mutual)
NDS	National Development Strategy
OHCHR	Office of the High Commissioner for Human Rights
OBP	Objective-based Pedagogy
ROP	<i>Réseau de recherche sur les Opérations de Paix</i> (Research Network on Peace Operations)
SCIN	<i>Stratégie Camerounaise d'Intégration Nationale</i> (Cameroon's National Integration Strategy)
SNAES	<i>Syndicat National Autonome de l'Enseignement Secondaire</i> (National Autonomous Union of Secondary Education)
SOCINADA	<i>Société Civile Nationale du Droit d'Auteur</i> (National Copyright Society)
ToR	Terms of Reference
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VAT	Value Added Tax

FOREWORD

The issue of the quality of Cameroonian school textbooks could not be more relevant in light of the increasingly acute crisis facing the education system in Cameroon. The purpose of the publication *The School Textbook in Cameroon: Issues, Diagnosis and Proposed Solutions for a Sectoral Policy* was therefore to examine the role of the school textbook in relation to this issue and to propose solutions so that the school textbook can play a modern and useful role as a cornerstone of education. In reviewing the process of textbook development, from its design to its distribution, and from the institutions that oversee it through to the final actors to whom it is dedicated, it is clear that the textbook in Cameroon lacks legitimacy as pertains to its quality.

Inadequate content, unavailability and inaccessibility of textbooks, incongruities in the design and management of the production chain, and the need for reform are some of the results of research carried out in 2019 following discussions organised by the Syndicat National Autonome de l'Enseignement Secondaire (SNAES) and supported by the Friedrich Ebert Stiftung (FES) Cameroon/Central Africa. However, this assessment served as a basis for considering the essential relationship between quality and textbooks. The various contributions in this publication seek to highlight this relationship.

In fact, because of its role as a teaching aid and a vehicle for values transmission, among other things, the school textbook takes on an important quality dimension. Quality may be defined as the adequacy between the standards, needs and even the aspirations of the various stakeholders involved in the so-called quality subject. The aim here is therefore to critically examine the determining factors that affect the quality of school textbooks in Cameroon. This will undoubtedly involve identifying and critically examining those elements of the textbook production chain whose improvement can serve as a lever for guaranteeing the quality of the latter.

Thus, resolving the crisis that has plagued Cameroon's education system for several years now, with the aim of achieving Sustainable Development Goal No. 4 linked to quality education, requires quality textbooks, i.e. quality teaching materials. To this end, it is important to carry out in-depth reflections and encourage discussions on the issue.

The Friedrich Ebert Stiftung, which espouses social justice as one of its core values, particularly follows developments in the Cameroonian educational environment and supports the progressive actors in their efforts to reform the education system and, more specifically, the textbook policy. This commitment is strengthened by the conviction that social inclusion, the reduction of all forms of inequality and the building and preservation of peace require a quality education that is accessible to all, girls and boys, poor and rich alike.

In such a context, the quality textbook could fulfil its role of integrating the learner into his society and the world in which he finds himself or herself through adequate and verifiable knowledge. The quality textbook would serve to produce citizens who are aware of the challenges of their time and of their responsibility in the face of them. The quality textbook would therefore emanate from the will of a national conscience that wishes to develop a competent youth that is prepared for the labour market. These are the reasons behind our support to the National Independent Union of Secondary Education for the production of this publication titled *Improving School Textbooks in Cameroon : Studies on Quality Determining Factors*.

Thus, this publication is the product of the reflections and research of multidisciplinary experts who conducted their work from 2021 to 2022. The Friedrich Ebert Stiftung thanks them all for their individual and collective contributions.

The FES expresses its deep gratitude to **Mr Roger Kaffo Fokou**, Secretary General of the SNAES and his team composed of : **Pr Jacques Evouna**, École Normale Supérieure of the University of Maroua, **Pr Lilian Lem Atanga**, University of Bamenda, **Dr Rachel Awum Nkeing**, University of Dschang, **Dr Hugues Carlos Fotso Gueche**, University of Bamenda, **Dr Basile Difouo**, École Normale Supérieure of the University of Maroua, **Dr Alphonse Zozime Tamekamta**, École Normale Supérieure of the University of Yaoundé I, **Dr Brigitte Vomo Lekane**, University of Douala, **Mr Serge Dontchueng Kouam**, Association des Éditeurs du Cameroun, **Mr Fabrice Amougou Mbarga**, Éditions L'Harmattan-Cameroun. The FES is grateful for the evaluation of this work by **Prof. Désiré Atangana Kouna**, University of Yaoundé I.

Finally, special thanks to **Mr Norman Taku** and **Ms Marie Djimpe**, FES Programme Officers, who coordinated and monitored the entire process with utter professionalism.

Ms Nina NETZER

Resident Representative

Friedrich Ebert Stiftung Cameroon/Central Africa

INTRODUCTION

This publication is the continuation of an initial study on the school textbook that was made available to the public at the end of 2019 under the title *The School Textbook in Cameroon: Issues, Diagnosis and Possible Solutions for a Sectoral Policy*. This first reflection was the concrete expression of the desire of the *Syndicat National Autonome de l'Enseignement Secondaire (SNAES)* and the Friedrich Ebert Foundation in Yaoundé, supported by a team of competent and willing academics, to contribute to a better understanding of the textbook in order to help resolve the textbook crisis that has been plaguing Cameroon for years.

The experts focused on highlighting the way in which textbooks reflect the above-mentioned crisis. Professor Robert Fotsing Mangoua, for example, was interested in the limited consideration given to 21st century skills. Dr Basile Difouo's survey enabled him to draw attention to the unsatisfactory (material and epistemological) quality-price ratio from the parents' standpoint. Doctor Appolinaire Foulla Damna, for his part, pointed out the ethical conflict between the 'outside' and the 'inside', which was poorly managed due to the 'tyranny of the official curriculum, which neglects to associate the cultural, social and economic aspects'.

As for Professor Renée Solange Nkeck Bidias, she highlighted the lacking competences of the key players in the sector and the weak control mechanism of the production process. In the same vein, Professor Patricia Bissa Enama considered that the criteria for selection - in particular the policy of the single book recently adopted by the official texts - were questionable because, as she pointed out, "an elaborate and fixed list of textbooks shows the threat of centralisation, monopolisation and absolutism which are harmful to the valorisation of knowledge in its various canons and nuances". Professor Lilian Lem Atanga underscored the unavailability of textbooks on the market and in the hands of end-users despite the most recent reforms. The absence of a real policy for the cultural sector in general and the book sub-sector in particular has weakened the embryonic national book industry in a market largely dominated by foreign actors, noted Ms. Grâce Alvine Ghemkam in her study. It is almost natural that, as Professor Jacques Evouna's article suggested, "the textbook reform must be integrated into the general reform of the education system and, in the long run, into the drafting (finally!) of a real national education policy".

As can be seen, this first draft had a primarily political ambition, a holistic ambition that targeted the political decision-maker more than the technical actors, the contracting authority more than the project implementer. The school textbook is certainly an eminently political object, but in practice it is an educational tool and, in the case of Cameroon, an industrial and commercial product¹ ; this makes it the object of a tug-of-war between two groups of stakeholders: educators on the one hand and industrialists on the other. Its quality is therefore the result of the transaction between these two groups who do not always understand the notion of “quality” in the same way and do not necessarily view it from the same angle. What, then, in a nutshell, are the determining factors in textbook quality that are likely to keep these divergent views/opposing interests around the same table ?

The issue of textbook quality, let us repeat, calls into question, on the one hand, the processes behind the production - writing and publishing - of this very special object, and on the other hand, the integrity of the mechanisms by which it is selected and formalised. However, the reforms initiated and implemented in Cameroon so far have primarily focused on the institutional framework for making textbooks available. With this approach, the quality aspect does not seem to be considered essential, and the supervision of textbook selection has become problematic, making this tool a product like any other, subject not only to the laws of the market, but also to the vagaries of all kinds of tampering. It is understandable that such a context has not failed to wreck the only attribute without which this tool is not only useless but can be dangerous: quality.

The notion of quality, however, can be extremely abstract in essence, or at the very least, difficult to define concretely, like that of the right price for market relations. In relation to a concrete material object, the textbook for example, quality could be assessed in a more or less objective appreciation of the components of the said object, at least that is the goal of this study.

Speaking of components, the textbook is recognised almost consensually as a pedagogical, didactic, scientific, cultural and sometimes ideological tool, and this list is obviously not exhaustive. As a pedagogical tool, it must take into account the specific physiological - mental age, disabilities - and psychological characteristics of its target audience, i.e. young learners, and their diverse learning styles, particularly

1. This is still not the case everywhere: in some Arab-Muslim countries (in Tunisia for example), the State produces and distributes textbooks and teaching materials (Serge D. Kouam, 2022).

visual, auditory and kinaesthetic. As a didactic tool, it must be mindful of the methods and techniques required for effective teaching of the subject concerned (e.g. syllabic or global method in reading? Questions and answers or tasks?) As a scientific tool, the textbook introduces learners to knowledge and to the quest for/constitution of knowledge. As a cultural tool, “The textbook thus participates in the development of the student’s value system. It transmits models of identification, sets out ideals and guides him, thus contributing to the reinforcement of his superego” (Ansart, 1984, quoted by Cromer and Hassani-Idrissi, 2011, p. 2). As an ideological instrument (in the sense of Althusser), it may be responsible for countering or encouraging the adoption of a given worldview - consumerism, ecology, veganism, etc. - or for promoting a particular view. However, the textbook is also, on another level, a political and strategic tool for those states or organised groups - religious denominations, for example - that care to use it. And as such, it encompasses all four of the above issues, which are thus overdetermined as the political and strategic aspects become overdetermined.

Perhaps one begins to visualise the nature and importance of the issues surrounding textbook quality. These will become even more obvious in the light of the competition and even antagonism that can characterise the relationship between the State and organised groups in the education sector.

The State is in itself a national stakeholder with territorial roots, whereas organised groups can be national, transnational and global. The interests of the two entities therefore do not generally overlap. The very nature of these interests differs: the State typically defends general interests - these combine individual and collective interests - while organised groups focus on particular interests.

However, the impact of textbooks is essential for individuals and communities, and thus for general interests: they awaken the critical spirit of the individual child and provide the basis for his or her intellectual enrichment and personality development; they contribute to the affirmation of the national community’s identity (Alvaro Garzon, 2005). And if this impact is not sought and planned from the perspective of the general interest - hence by the State - it may be to the benefit of particular national, transnational or global interests - hence by organised groups.

It is therefore up to the State, as guarantor of the general interest, to ensure the quality of school textbooks, and thus to define the criteria for this quality and to ensure their implementation. The State already establishes curricula and education/training programmes; it is also its duty to set the guidelines which textbooks must

follow in each subject/discipline and at each level of learning, as well as the technical specifications pertaining to the maximum volume, format and presentation of the works - to put it briefly - in this relationship to the medium which links both the learner and the teacher to the textbook.

Therefore, the issue of textbook quality cannot be reduced to that of the quality of its content, it also touches on the links between form and substance and expression and content (Hjelmslev) of this object. Inventorying the determining factors of the quality of school textbooks thus entails thoroughly analysing the content of textbooks in terms of their scientific, pedagogical, didactic, cultural, aesthetic and ideological strengths and weaknesses, but also those of the various formal codes used - we are talking here not only about formatting but also about layout - in the process of its material manufacture/production, all the more so as these codes are modes of expression in their own right endowed with capacities of impact - Riffaterre speaks of significance - which it would be unwise to neglect. Once this task has been accomplished, it should lead to a criteriology of textbook quality which could be used to draw up specifications for textbook producers, who are generally authors and publishers/printers.

Thus expressed, this aspiration seems to be within easy reach of the pen. However, things may not be so straightforward when you have your back against the wall, but the contributors to this book have identified a number of areas which, when considered together, can constitute a solid basis for a project to produce quality textbooks. Quality is explored here from four angles by the experts: discipline-based content (languages, basic/experimental sciences, humanities), cross-cutting aspects (methodology, development of critical thinking, inclusiveness, adequacy with a given ethics), the stakeholders involved in the process (authors and publishers) and the production process itself.

1. The quality of discipline-based content

The first contribution on this aspect focuses on the determining factors of the didactic quality of French-language textbooks. The hypothesis underlying Prof. Evouna's reflection is that updating the French language content is the determining conceptual variable as regards the didactic quality of textbooks on conjugation, grammar and spelling. Obviously, this reflection could be transposed - and we hope that it will be if it is not already the case - *mutatis mutandis* to other disciplines. The starting point is the observation that some teaching content is obsolete. The author

does not hesitate in this context to make the link, as far as Cameroon is concerned, between this obsolescence - Professor Evouna speaks of “didactic obsolescence” - and a certain mistrust towards the findings of university research in the reflection on school content. But the obsolescence of the contents is only the first step of this qualitative shipwreck, which is prolonged by the impertinence of the corpus characterised by the shortage of illustrative facts - unpublished productions, temporal dispersion, essential facts overlooked - and the pedagogical inadequacy - direct teaching in the context of CBA, massive volume of concepts to be retained at the cost of knowledge depth, etc.

Dr Tamekamta, in turn, examines content building in humanities and social sciences textbooks and, at the beginning of his contribution, points to the fragility of the traditional distinction between history and geography, citing a quotation from the French geographer and anarchist Élisée Reclus, who stated that “history is only geography in time, just as geography is only history in space”. We can understand why, from his point of view, the autonomy of the two programmes can only be called into question. Going further, he notes that an analysis of Cameroon’s two successive development strategy documents (GESP 2009 and NDS 2030) as well as of the general objectives of education with regard to the curricula on the one hand and the textbooks on the other, clearly shows that the curricula were not taken into account when the textbooks were drawn up, and that this shortcoming affects the quality of the content of the latter. In addition to this first major weakness, the researcher notes that four others, and not the least important ones, are also apparent: the blatant failure to reveal the subtleties of the competency-based approach (CBA), the casting of authors who do not sufficiently address the need for a pluri-, multi- or transdisciplinary approach, the lack of an asserted didactic ideal, and the absence of a learner-centred focus.

2. Transversal aspects

The first transversal aspect to be examined is the textbook’s alignment with the current pedagogical approach, in this case the CBA. As Dr Difouo notes, citing Cros et al. (2010: 88-89), one of the most “serious problems” hampering the gradual implementation of this approach in Africa remains “the failure to publish CBA textbooks and the scarcity of available documents”. Looking at the currently available textbooks, especially those for Languages/Literatures and Humanities in the Cameroonian programme, the expert highlights the general lack of contextualisation which affects the very subject matter of the teaching - a small portion of history and

geography is dedicated to Africa and Cameroon, and in languages and literature to African and Cameroonian writers. On the other hand, the expert points to a shift towards the easy route through a marked preference for teaching-learning activity materials of unreliable source and quality - unreferenced or unpublished texts or sentences, vastly taken from websites. Taking this a step further, his analysis also reveals the predominance in textbooks of passive or not very active/interactive techniques - closed questions, MCQs, etc. -, the absence of a genuine decompartmentalization of disciplines as well as sub-disciplines, the lack of integration activities necessary for building the learner's self-reliance.

The second of these skills is critical thinking. The world is becoming more complex and critical skills are increasingly needed to be creative and survive in it, according to Professor Lilian Atanga and Dr Fotso Gueche. Do the textbooks in Cameroon's official curriculum allow for the development of such skills? An analysis of the textbooks used in Mathematics and English, Class 4 and CE2, Form 1 and Classe de 5^e, shows that the French-language sub-system textbooks incorporate more critical thinking material than those of the English-language sub-system. However, the level of incorporation of this material is insufficient in both subsystems, probably due to the lack of intentionality and therefore of systemisation. The appearance of critical content thus becomes sporadic and random, lacking strategic positioning.

The next section looks at the inclusive nature of textbooks. Mr Kaffo notes at the outset that Cameroon has been experiencing an increasingly acute crisis in terms of social cohesion for decades. This manifests in the form of old fractures - tribal, cultural, linguistic, spatial, social, etc. - combined with new types of divisions, one of the most emblematic being the sex and gender issue, especially when it leads to the topic of homo- vs. heterosexuality. There are at least two main reasons why these divides are difficult to bridge. Firstly, the insufficient appropriation of operational concepts: who are the minorities and should they be integrated or included? Cameroonian law has still not pronounced itself on these prerequisites, opening the door to all sorts of confusion. The lack of precision as to which inclusive mechanism is used or to be used is equally important. The very recent national social integration policy - a regressive choice! - did not deem it necessary to make the school its backbone, as the findings of many research studies would have suggested (for example Payrastre and Monchicourt, 2019). Countless scientific works, based on Critical Discourse and/or Image Analysis (CDA/CIA), now make it possible to effectively discriminate between inclusive and non-inclusive textbooks.

To conclude this segment, let us consider the issue of the adequacy or, more precisely, the inadequacy of textbook ethics and content. According to Dr Rachel Awum, this issue cannot be dissociated from that of memory and identity, from which the yet to be defined morality of the Cameroonian people should derive. She starts from the hypothesis that the deviances, wayward drifts and discrepancies observed and experienced in the behaviour of pupils indicate that the teaching content - and therefore that of the textbooks - is to be questioned in Cameroon. Interestingly - she demonstrates this by using the history textbook of the time - the content of Cameroon's textbook during colonisation was perfectly in line with colonial ethics. Would the parameters change in the post-colonial era? A comparison of two books, *Livre unique d'histoire* (1957) and *Histoire générale* (1985), designed for Cameroon's primary schools during these respective periods, allows the author to establish that, up to now, the post-colonial period has been nothing but a neo-colonial one. The challenge today, the expert argues, is to move away from this "school of how" - a functionalist scheme inherited from colonialism - to a "school of why", one that puts questions of human destination, of world view at the forefront, one which is, in short, interested in the historical consciousness of peoples.

3. The quality of the stakeholders

In this section, the experts focused on the profile of textbook authors and on what publishers can contribute to the quality of the content of this tool.

What criteria should be used to determine whether a textbook author is competent? asked Roger Kaffo Fokou. His approach is based on Michael Porter's (1985) theory of the value chain, thus opting for the Anglo-Saxon tradition that speaks of the "chain" rather than the "sector" of the book. How can the book chain - in this case the textbook - be turned into a value chain? The reflection leads the expert to reverse the perspective of Mr Porter. The latter sought to identify value "deposits" in the chain on which to exert leverage in order to create a competitive advantage in favour of the producer - in this case the publisher. This is the objective conception of value translated by the cost of production factors. As the textbook is by nature a specific product which cannot be subjected to the simple laws of the market without suffering damage, its ideal value is that which is subjective and oriented towards consumer satisfaction. From this standpoint, the author becomes a key figure, insofar as he or she is the uncontested or undisputed master of the content, both in terms of its substance and its form. While the author's profile - a combination of his or

her three technical, professional and civil identities - must be carefully defined, the expert shows that this stakeholder must be repositioned at the heart of the textbook chain and his or her socio-economic profile upgraded.

What can the publisher contribute to the quality of the textbook? Is this contribution limited to formatting? Mr Fabrice Amougou - who works in publishing and is therefore fully versed in the subject -, comparing the publisher's action with that of the State on the one hand, and to what public opinion says on the other, notes that the publisher is often held responsible for the deterioration in textbook quality, whereas he is only a second-tier player in the production process. The expert defines the area in which the publisher's role is essential - work on the text, work with the author, guaranteeing and ensuring compliance with technical prerequisites, responsibility for any necessary adaptations, etc. - but, from his point of view, this role is nonetheless ancillary to that of the State in the whole process. He therefore emphasises the need to restructure the State's responsibilities - support for publishing projects, regulation of the publishing profession, fine-tuning the reform of the Textbook Approval Board. Mr Serge Kouam, a publisher himself, recalls that private publishers have only been involved in the textbook chain in Cameroon since the 1990s: this is fairly recent. He immediately notes how a certain confusion in the official vocabulary used to designate the textbook makes it more difficult to establish responsibility for its quality or lack thereof. Speaking specifically of the constraints on the publisher, he draws attention to the link between taxation and textbook quality - Cameroon's 1992 tax-customs reform, while incorporating the provisions of the 1950 Florence agreements and the 1976 Nairobi protocol, disadvantages local publishers in its final wording of the provisions for the zero-rating of books, he says. Mr. Serge Kouam also highlights the consequences of the unavailability or lack of iconographic resources as well as the scarcity of documentary resources at local level.

4. The quality of the production process itself

Dr Lekane's thinking is premised upon the assumption that the process itself has an imperative character as a determining factor of the quality of a textbook. To verify this, the methodology she uses for the purpose of verifying this assumption is incremental and implemented with the project management technique. This consists, following a holistic approach, in first observing the system's dysfunctions to identify the weaknesses at the source of these failures, and then proposing codes to not only contain them, but also to better circumvent them step by step in order

to find an alternative. A risk analysis allows her to state that these are linked to weaknesses in the systemic approach used in the textbook production process. The risk factors enable her to propose codes or principles to circumvent the said risks. Despite the implementation of these guiding codes on the factors identified, the expert notes that the systemic approach to improving quality remains risky because of two persisting aggravating factors in the Cameroonian textbook production context: the extreme centrality of the State and the financial exclusivity of publishers. It therefore recommends that an alternative model to this systemic approach be considered. In this suggested alternative model, the extreme political and financial centrality found in the systemic approach is replaced by two new variables: network interventionism and a single financial order that makes the State the one that orders and purchases all the ensuing production.

Roger KAFFO FOKOU

Secretary General

Syndicat National Autonome de l'Enseignement Secondaire
(National Autonomous Union of Secondary Education)

UPDATING DIDACTIC CONTENTS: A DETERMINING FACTOR IN TEXTBOOK QUALITY

Jacques EVOUNA, *École Normale of the University of Maroua*

A former student of the Ecole Normale Supérieure, Jacques Evouna is a lecturer in French language and teaches French grammar and linguistics at the ENS-UMa. He coordinates the Discourse, Identity, Variations (DIVa) research team of the «Languages, Literatures and Comparative Studies» Laboratory (LLEC). He is the author of three essays - the first on French completives, the second on nominal morphology in èwòndò, and the third on the competence-based approach - and has collaborated in the direction of two collectives (one on the verb and the other as an homage to Louis Martin Onguene Essono). He has also published articles in the fields of his scientific interests.

Abstract

This reflection shows his interest in the didactic aspect of issues pertaining to textbook quality. The latter are articulated, among other things, around a basic empirical material - the discipline-based contents - and the paradigms of their intelligibility - updating and contextualisation. Concerning discipline-based contents, the study is limited to the sub-disciplines of French language in lower secondary school, i.e. conjugation, grammar and spelling. As a contribution to the quality of the learner's book, the purpose is to show the need for student textbook writing to undergo a supervised overhaul of disciplinary contents. The question to be answered here is as follows: what are the determining factors for the didactic quality of French language textbooks as regards subject content? A hypothesis underpins the resolution of this issue: the updating of French language content is the determining conceptual variable for the didactic quality of textbooks in the areas of conjugation, grammar and spelling. In three sections, the article notes the obsolescence of certain contents, examines the relevance of the corpus and, finally, develops proposals to ensure the depth of didactic contents. The author concludes with the assertion that the competence of writing French textbooks is an inclusive one which, in addition to requiring the intervention of pedagogues and didacticians, can and should solicit academic expertise.

Keywords:

Updating, didactic contents, academic contents, textbook, quality, French language.

Introduction

Several studies and research projects now place textbooks at the heart of their concerns. This interest is heightened by a diversity of needs: to curb the crisis facing the sector; to align teaching materials with the paradigm shift in Cameroon's pedagogy; and to improve the quality of the education system, which is increasingly the target of criticism. With regard to the textbook, the interest it attracts today is linked to various aspects, particularly because of its complex nature: the learner's book is, in fact, a material, didactic, economic, cultural, political, ideological and epistemological object, etc. As a didactic object, the textbook is a tool for developing the educational system. As a didactic object, the textbook acquires in this article a significance that it is not conferred by its traditional status as a mere teaching aid. But from any point of view, the textbook gains relevance only in relation to the current/updated value of its content. The field of pedagogy is one that demands renewal. It is therefore not unusual for the debate on textbook quality to include the issue of updating subject content. The content targeted here is the study of the French language, namely conjugation, grammar and spelling. After having noted a sort of epistemological divide between academic content and didactic content, the objective is to identify the didactic determining factors of textbook quality as far as French language contents are concerned. In order to demonstrate that the updating of French language content is a didactic determining factor for textbook quality, the study is divided into three parts: it notes the obsolescence of some content (1), explores the relevance of the corpus (2) and, lastly, formulates proposals to ensure the depth of didactic content (3).

1. The obsolescence of didactic content

A key aspect of the textbook is the didactic updating of content - and thus of teaching and learning. This article is therefore particularly interested in exploring the relationship between textbook updating and subject content. Content is understood in the sense of Daunay (2015, p. 3), i.e. "that which a didactic system can bring learners to acquire as a result of teaching".

The textbook is one of the three components of the system - the didactic system - of linkages that arise between the content, the learner and the teacher. A sort of consubstantiality unites the textbook with the content: the textbook serves as a support for the content.

Elsewhere, in France for example, the debate on teaching content is not the exclusive domain of didacticians: a few big names - Derrida, Bourdieu and Gros - from the established disciplines have made a significant contribution to collective reflection on content. The academies also played a fundamental role in the various reforms: the “Modern Mathematics”, the “Renovation of French”, both in the 1970s.

Among other concepts of the “curriculum” (Adamson & Morris, 2010), Marsh and Willis point to the “classical heritage”. This refers to academic teachings such as grammar, reading, rhetoric, mathematics - the “Humanities” of early medieval universities. But this legacy situation leaves one wondering about the capacity for innovation (Gauthier, 2006).

In Cameroon, there is still some level of suspicion towards the findings of university research relating to the reflection on school contents. University-led initiatives that are gradually engaging in theoretical reflection on didactic content are met with representations that resist admitting and recognising the relevance of an approach specifically aimed at investigating content. Indeed, there are few, if any, spaces for dialogue between academic and school disciplines. In fact, the construction-deconstruction of content remains somewhat obscure and instead of considering a comprehensive reflection on the “why”, there is often only an adaptation of the “how”, with new content being piled up and new disciplines added (Gauthier, 2006).

This is a major contributing factor to the obsolescence of French-language subject content in the textbooks used in the lower general secondary school curriculum. Many of the subject contents that learners continue to be exposed to in the student’s book are outdated and obsolete. Three sub-disciplines of French will help illustrate the didactic obsolescence of certain conjugation, grammar and spelling content in textbooks.

1.1. Conjugation: the lack of a clear distinction between verb categories

The obsolescence of didactic contents is firstly observed in conjugation: the categories of tense, aspect, mode and person (TAMP) will provide evidence of the outdated didactic validity of the acquired knowledge.

Whatever the level of lower general secondary education that is being considered, a constant emerges with regard to the verbal mode. For the purposes of illustration, the discussion will focus on the cases of the infinitive, the indicative and the participle.

The textbooks consulted continue to use the infinitive form to classify the verbs in the French language. Three groups are thus defined and the ending -er is used to identify them as belonging to the 1st group; -ir to the 2nd group; and -ir, -oir and -re to the 3rd group. One of the main areas under study here is the rule for forming the infinitive: “the simple form of the infinitive or present infinitive is obtained by adding the endings [above] to the verb stem” (Le livre de l’élève, 5°).

This textbook content is striking in two respects. It contains complications that have already been removed by academic content on the same subject. For example, it is more appropriate today to speak in French, as in English, of irregular verbs and regular verbs. Thus, the verbs previously identified as 1st group and 2nd group form the large set of regular verbs (Grevisse and Goosse, *Le Bon usage*).

The academic contents define verbs as regular according to the stability and uniqueness of their stem - in the present tense - within several conjugations. The verb’s stem is not the radical - a misnomer for the verb. It is obtained by simply deleting the formal mark of the infinitive :

1a. *danser* – r = **danse** (# **dans*)

1b. *finir* – r = **fini** (# **fin*)

Whatever the conjugation, these stems - in bold - will remain unchanged. On the other hand, a verb is said to be irregular if its stem changes within one or more conjugations.

2a. *savoir* › **sai-** ; **sav-** ; **sau-** ; **su-**

2b. *suivre* › **sui-** ; **suiv-** ; **suivi-**

2c. *tenir* › **tien-** ; **tiend-** ; **ten-** ; **tin-**

The three examples taken to illustrate irregular verbs show the inadequacy of the content which makes them simply 3rd group verbs. As a result, it is necessary to refine the criteria for identifying verbs, even for regular ones. Having defined the types of verbs, classes of verbs are now established depending on the variations of their stem. A didactic approach that makes the verbs *venir* and *tenir* items of the same class of verbs is more effective than one that omits to set phonetic elements of conjugation parameters and puts together *lancer* and *manger*, or the current one that upholds the logic of verbal groups as a definite given.

In the case of the indicative tense, the textbooks, which still distinguish the conditional tense as a separate mode, list eight verbal tenses. However, a relative

consensus on academic content puts the conditional back into the indicative and describes the latter as consisting of ten verbal tenses, five of which are simple: the present, the imperfect, the simple past, the simple future and the present conditional. The gap between didactic content and the evolution of academic content creates hesitancy and contradictions in teaching and learning.

In order to fully address the issue of the verbal mode, we will briefly examine the formation of the present participle. In the textbooks, this form is obtained by adding *-ant* to the root of the verb of the 1st and 3rd groups. However, a number of third group verbs are exceptions to this rule :

3a. *boire* › *buv* + *ant* = ***buvant***

3b. *coudre* › *cou* – *s* + *ant* = ***cousant***

3c. *savoir* › *sa* – *ch* + *ant* = ***sachant***

3d. *cuire* › *cui* – *s* + *ant* = ***cuisant***

3e. *lire* › *li* – *s* + *ant* = ***lisant***

Applying this rule also reveals phonetic facts for verbs of the 1st group that are overlooked by the didactic content.

- Vowel assimilation:

4a. *danser* – *r* = *danse* › *danse* + *ant* = ***dansant***

- Change of the final *-e* into a cedilla :

4b. *tancer* – *r* = *tance* › *tance* + *ant* › ***tançant***

- Preservation of the final *-e* :

4c. *bouger* – *r* = *bouge* › *bouge* + *ant* = ***bougeant***

For items categorised as Group 2 verbs, the rule in the learner's book is to add ***-issant*** to the verb stem. Some of the reasons for discarding the idea of a verb root have already been discussed. The existence of a ***-issant*** element distorts the definition of the verb stem, which is confused with the nominal root. It is therefore urgent to show the obsolete and even erroneous character of this specific exception to the 3rd group. The facts can be more easily clarified by means of examples. For this purpose, here is the formation of the present participle of regular verbs like ***finir*** :

5a. *finir* – *r* = *fini* ; *fini* – *ss* – *ant* = ***finissant***

5b. *saisir* – *r* = *saisi* ; *saisi* – *ss* – *ant* = ***saisissant***

5c. *pâler* – *r* = *pâli* ; *pâli* – *ss* – *ant* = ***pâlissant***

Two lessons are to be learned from the above. First, it reminds us of the need, already mentioned in this article, to create verb classes based on their morpho-phonological properties. Secondly, this leads to the identification of a single participial suffix (-ant) for all verb types. The differences result from its addition, as is, to the verbal stem, obeying a phonetic constraint, or requiring the insertion of an infix.

As far as the verbal tense and grammatical person are concerned, it can be said that the second of these categories is not, strictly speaking, formally identified in the content of the textbooks. In fact, the categories of tense and person are indistinct and inseparable: the term *disinence* is used in academic content and the equally imprecise word ending is applied in didactic content.

In the case of the grammatical person (opposition - or its neutralisation - between speaker and interlocutor), the main failure of the student's book, inherited from academic contents, is the recuperation of muddled preconceptions. The effects of the (con-)fusion of verbal tense and grammatical person are perpetuated and compounded by the superimposition of the number category, i.e. the contrast between singular and plural. An illustration of this conflation can be found in the French textbook for Year 7 (p. 132). The knowledge that learners may have of this notion is indeed limited to a numerical and ordinal classification :

- Singular : 1st person, 2nd person, 3rd person ;
- Plural : 1st person, 2nd person, 3rd person.

It is important to specify here that the number is a nominal category: the number is to the noun what the person is to the verb. In addition, in the work of linguistics, in this case that of Benveniste, we find elements for a clear identification of the category of grammatical person, distinct from the non-person and whose structure must be described :

Person				
Speaker		Interlocutor		Neutral
Individual	Collective	Individual	Collective	individual and collective
<i>Je ... ø/i/s/x</i>	<i>Nous ... ons</i>	<i>Tu ... s/x</i>	<i>Vous ... ez</i>	<i>On ... ø/t</i>

Non-person			
Singular		Plural	
fem.	masc.	fem.	masc.
<i>Elle ... ø/t</i>	<i>Il ... ø/t</i>	<i>Elles ... ent</i>	<i>Ils ... ent</i>

This approach is critical because the grammatical person is the category that completes the conjugation of the verb. A conjugated verb - a definition which it is fundamental for textbooks to contain - juxtaposes features or information from the tense and the grammatical person. As they have not yet reached the stage of forming conjugated verbs, the didactic contents of conjugation continue to reproduce conjugation tables to be memorised. The emphasis should be on identifying - as already available in the academic content - a formal marker for each verb tense as mentioned above for the grammatical person. The benefit of such an approach is that, instead of limiting learners' acquisition of conjugation to a few items, it gives them back their autonomy in relation to ready-made conjugation recipes. This approach, which is less costly and risky than the one that restrictively recommends teaching the most used verbal items on a statistical basis, consists in making them discover the derivational and morpho-phonological principles of the formation of conjugated verbs.

In conclusion to this subsection of the article, it seems that in the field of conjugation, the didactic contents which generally serve as a basis for teaching and to which the learners are still massively exposed are slow to significantly improve the quality of school textbooks, due to a lack of updating of the contents.

It will now be shown that the didactic quality of the learner's book is also affected by the obsolete content of grammar syllabi.

1.2. Grammar : classification of words

The French language consists of nine morphological classes, against eight syntactic groups. The difference lies in the interjection, which is an exclusively morphological class. Since this contribution is not about production, the article will retain two morphosyntactic classes for demonstration purposes. The interest could have focused on a number of rules and exceptions, but polemics is an unproductive and even counterproductive approach in this project.

The article is a ubiquitous item in French grammar textbooks in lower secondary education. There are generally three types:

- Definite : le, la, les, l',
- Indefinite : un, une, des,
- Partitive : de, du, de la, des.

Textbooks use it as a determiner which, when placed before the noun, indicates its gender and number. They have mainly made it a determiner. The weaknesses of this classification, which places elements - empty words - and constituents - full words - under the same identity, stem from a lack of knowledge of the properties of the different items involved.

For example, the article does not take on a syntactic role; that is why it is pronominalised with the noun :

6a. *Nous vîmes arriver **le** nouveau voisin.*

6b. *On entend d'ici **les** cloches de la cathédrale.*

6a'. *Nous **le** vîmes arriver.*

6b'. *On **les** entend d'ici.*

In fact, the article is part of the noun. But many academic and didactic contents still present this morphological class as a morphosyntactic class.

However, some items are erroneously placed in the article class. It is worth noting that they survive pronominalisation:

7a. *L'homme songeait à s'offrir **une** voiture.*

7b. *Il arriva ce soir-là **deux** inconnus.*

7a'. *L'homme songeait à s'**en** offrir **une**.*

7b'. *Il **en** arriva **deux** ce soir-là.*

Thus, with regard to *un/e* in particular, which receives gender and number marks from the noun it determines - in short, it agrees with the noun -, we sometimes have either a numeral adjective - whose plural extends between two and infinity -, or an indefinite adjective, but never an article.

Similar to the above case, the pronoun paradigm is also characterised by a set of information that has disappeared from the textbooks. The events, which originate largely in academic content, appear as part of a long grammatical tradition. It becomes difficult to lessen their effects in the didactic contents.

From its Latin origin - *pro nomen* - the pronoun is defined as a variable word used in place of the noun. The definition that is consistent with this concept therefore makes of the pronoun a (lexical) substitute for the noun. However, in the content, there are various perceptions of the class of the pronoun. Indeed, a distinction is made between two types of pronouns: nominal and representative.

Morphosyntactic and semantic criteria are then applied to these two types, which are in turn subdivided into numerous classes of pronouns: subject, object, personal, possessive, demonstrative, ordinal, indefinite, relative, interrogative, etc.

- Personal pronouns are invariable – *moi, toi, soi, nous, vous* – ;
- Possessive pronouns and some indefinite pronouns are preceded by an article – *le/la/les mien/els* – ;
- Some indefinite pronouns are invariable – *chacun, aucun, quelqu'un, personne, nul* – ; while others are variable – *un, autre, même* – ;
- Some represent ; others designate ;
- Some are preceded by an article ; others are not.

As can be observed, the class of pronouns brings together - as a sort of catch-all - items whose characteristics often separate them. These disparities abound in the development of a paradigm whose inclusion in textbooks is hesitant and slow to take advantage of scientific and academic advances. From various angles, this can be seen as a sign of the obsolescence of didactic content. A pronoun is a noun substitute resulting from the improper derivation of an adjective.

1.3. Spelling : rules rather than explanations

The obsolescence of the didactic content of school textbooks can also be seen in the general lack of explanations for the occurrence of certain morpho-phonological phenomena, and thus in the perpetuation of dogmas. This is particularly the case with the circumflex accent, the cedilla and the apostrophe.

This lack of explanation may well have been the reason for the latest - and very controversial - spelling reform. As regards, for example, the circumflex accent, a rule now removes its necessity on “I” and “u” and maintains it on “à” and “ô”. However, no lower secondary school French textbook provides suitable explanations for the circumflex accent, which is regularly used. This indicates that the textbooks are deficient in terms of the didactic content relating to phonetics, word formation and word families.

The cedilla, discussed briefly in the section on conjugation, is an example of a phenomenon whose acquisition by learners is, so to speak, driven by the synthesis of formulations of an orthographic rule: *when C is to be pronounced as S in front of the vowels A, O and U, it is necessary to place a cedilla underneath it*. This is a rule. The

explanation lies in the transformation of a silent E under C into a cedilla to preserve the S sound :

8a. *garçon* = *garce* › **garç** + *on*

8b. *façon* = *face* › **faç** + *on*

8c. *glaçon* = *glace* › **glaç** + *on*

This phenomenon is best illustrated by the conjugation of verbs in the classes of **concevoir** or **rincer** respectively.

At the end of its first section, this contribution reveals some of the aspects of the French textbooks currently used in lower general secondary education. In order to reach a consistent level of quality, the learner's book must take advantage of developments in academic content and make the necessary updates to didactic content. The corpus appear to be one of the conditions for this process of knowledge renewal. In any case, updating content means responding to the obsolescence of knowledge, which is "the phenomenon by which acquired knowledge becomes unsuitable because it is outdated" (Bautier and Rochex, 1998, p. 34). According to Chevallard (1985), this obsolescence can be biological, when knowledge is no longer in line with the development of the corresponding knowledge, or moral, when knowledge no longer aligns with society.

2. The corpus: lack of illustrative facts

When implementing the competency-based approach, the pedagogical principle favoured and applied is that of the learners building and accumulating a stock of knowledge. But the building, or discovery if you like, of knowledge is fundamentally dependent upon the quality of the corpus. The corpus represents a specific type of didactic content. In simple terms, the corpus is understood as a finite collection of occurrences of a particular conceptual item compiled from one or more oral/written materials. To contribute effectively to the building of knowledge, the corpus must meet three fundamental criteria.

2.1. Homogeneity: a questionable authenticity

As a general rule, the content of the corpus selected in school textbooks meets the criterion of homogeneity. This is facilitated by the great flexibility or elasticity of the criterion. The teaching of the French language aims at meeting the standard language norm. However, a rather curious phenomenon that is becoming commonplace

and altering teaching practices can be observed in one of the approved textbook collections - *L'Excellence en français* - used in lower secondary general education: there is a strong tendency, peculiar to its editors, to develop hitherto unpublished productions as a corpus for the teaching of conjugation, grammar and spelling. Does this imply that there is a lack of material illustrating the subject areas in question, even in the national production? Doing so, or allowing this to be believed, is obviously likely to arouse suspicion about the credibility of these textbooks and, possibly, to cast doubt on the quality of the content developed on the basis of materials that have not been recognised by any literary critic or authoritative body.

2.2. Synchronicity

Even if there is no evidence of a temporal dispersion in the corpus used and proposed by the textbooks, it is nevertheless hard to assert that they belong to the same state of language. This uncertainty is partly related to the issue raised in the previous paragraph. An indication of the source of the corpus, had it been included as a methodological safeguard in the preface to the manuals, would have helped to reassure readers and dispel their concerns.

2.3. Key facts often overlooked

A corpus is said to be exhaustive when it contains and sufficiently illustrates all the representative occurrences of an item: conjugation, grammar or spelling. When the constitution of the corpus fulfils this criterion, it ensures the depth of the textbooks' didactic content and confers predictability on the teaching. Today, one of the problems of school textbooks in general, and French textbooks in particular - a result of the lightness of the corpus content - is the sparseness or thinness of the teaching content. What are the chances that a single text excerpt contains all the items that make up the paradigm of determiners or pronouns? Indeed, a corpus can only claim to be exhaustive if it is diversified. However, the textbooks seem to have established the idea that the corpus should be made up of only one type of material as a principle. This restrictive understanding of the corpus, which limits its illustrative capacities, has at least two consequences: didactic content is incomplete or fragmented; teaching content is regarded as a classic heritage to be passed on to learners as it is. Opportunities to renew content are thus left aside in favour of disseminating ready-made knowledge.

What can be done to extricate the French textbook from the vicious circle of stagnant teaching content ?

3. Textualising content: pedagogical inadequacy

The goal is not to discredit X or Y textbook, but to analyse the structure of didactic content from a quantitative point of view. The textbook is a meeting place where knowledge brings together the teacher and the learner. There is a tendency towards increasing the number of summaries. Unfortunately, the quality of what is learned remains below par. This is probably ascribable to the fact that the textbook's role as a method has been abandoned. Indeed, depending on the point of view adopted, the textbook serves as a (pedagogical) method, i.e. a set of steps that teaching and learning follow to build and formulate knowledge. Hence, two main approaches will be explored: on the one hand, the building and, on the other, the formulation of didactic content.

3.1. Building content: the direct teaching method

The Cameroonian education system has adopted the competency-based approach - or, for some, the pedagogy of integration - as a pedagogical tool that is used indiscriminately in French language and literature activities. For such an investment in building content, ascertaining the suitability of the approach to the nature of disciplinary knowledge is an essential step. Based on critical reflection, decision making and problem solving, the competency-based approach offers a choice, depending on the level and needs of the learners, between several methods: indirect teaching, interactive teaching, experimental teaching and independent teaching. They therefore seem to be relevant to the teaching of literature. In the teaching and learning of the French language, however, finding a textbook that fulfils the requirements of one method is still a rarity. For language, the use of the same methods as for literature is fraught with problems, most of which are left unresolved and which, in many cases, have an adverse impact on the quality of textbooks with regard to the development, presentation and transmission of content.

Building language content should be done according to the direct teaching method. This is a teacher-led teaching method, but it does not stop with the teacher whose role is to explain a notion/concept. There are six (6) steps to building language content which are highly important in the teaching process.

3.1.1. Observation

It involves **one** of the learners' perceptual skills: **listening, reading, looking, feeling, touching**. It engages learners in specific tasks: **searching, discovering, detecting, noting, highlighting, finding**, etc. occurrences of the target linguistic event.

3.1.2. Identification

The identification activity builds a framework for the learners to implement their ability to **recognise** the linguistic event under study. The tasks in this context consists in **naming, designating, calling, labelling**, etc. the linguistic event studied.

3.1.3. Classification

Based on more careful observation, classification leads learners to distinguish the occurrences of the linguistic event from one another. This activity is carried out by performing the following tasks: **connecting, arranging, grouping, dividing, separating**, etc. the occurrences of the linguistic event.

3.1.4. Manipulation

Analysis is the skill targeted by this activity. To do this, learners are required to **switch, breakdown, describe, move, pronominalise, substitute, delete, transform**, etc. occurrences of the linguistic event.

3.1.5. Formulation

The last knowledge acquiring activity, formulation, is based on the learners' ability to state the rule(s) that explain(s) the form, value and function of the linguistic event. Translated into tasks, this ability amounts to **concluding, noting, summarising, remembering**, etc. the properties of the event studied.

3.1.6. Mobilisation

As the only integration activity, mobilisation enables learners to **apply** the principle(s) formulated for the targeted linguistic event. The tasks of this experience consist of **applying** it, **using** it or **referring** to it in a text of their production.

As regards building content, the textbooks analysed, like many others, fail to become learning methods, mainly because the principles of didactic transposition are insufficiently taken into account and implemented. In this case, the content

consists of subject knowledge labelled as pedagogical but whose acquisition and understanding are beyond the reach of learners.

3.2. Formulating content

Textualising or formulating content is a determining aspect of textbook quality. Both the quality and quantity of textbook content are relevant in this context.

3.2.1. Knowledge : volume at the cost of depth

It can be argued at this stage that the content is essentially the same. But today, it seems that the emphasis must be placed on the process that leads to knowledge. In the textbooks used as a basis for this reflection, the didactic content formulated, i.e. the summaries, are “ready-to-teach” and draw scrutiny because of their length, which often prevents learners from distinguishing between the general and the specific, or from mastering the concepts. This is probably due to the insufficient contribution of the corpus to the formulation of content. Indeed, lesson summaries are data, which rarely or only exceptionally are congruent with the manipulation of the corpus. The textbook summaries are characterised by a tendency not to synthesise or recapitulate the stages of the process, i.e. the teaching/learning activities - for the most part little or poorly identified in the course of the lesson - but to formulate all sorts of general remarks on the notions studied or taught.

Course content formulation generally seems to aim at the massiveness of knowledge, a project whose relevance remains to be established. More often, the rationale of massification favoured by content formulating hardly allows learners to ingest summary knowledge, with a view to its restitution. The explanation for the lack of culture among learners and, incidentally, for a significant part of the general drop in level, is to be found in the formulation of insufficiently dense course content - didactic or teaching - in textbooks. Furthermore, the focus on textbook content tends to eliminate the need for didactic transposition, which is an aggravating factor in this situation for many teachers. Thus, the content of textbooks, presumed or alleged to be pedagogical, is made available to learners as a ready-made recipe, i.e. without being tailored either to their needs or to their level.

3.2.2. Specific rules instead of general principles

In addition to their characteristic length or massiveness, textbook contents attract attention by a fact that is explained by means of a kind of consensus that invokes the needs of the pedagogical cause. As regards the use and knowledge of the (French)

language, the textbooks still prefer to formulate specific rules. In other words, the intuitive approach to which the teaching of many language facts remains subjected results in little more than rules and exceptions - in other words, prescriptions - being provided as knowledge in the textbooks. - to be implemented, rather than the discovery of principles. The learners' ability to retain knowledge is thus overestimated. For example, they have to memorise all the differences in conjugation: the formation of the present participle alone gives rise to at least three rules, depending on the verbal groups, a notion which is itself complex and problematic; the concept of agreement also produces specific rules depending on whether we are dealing with the adjective or the verb. This is enough to confuse the teaching and disrupt the learning of young minds!

Conclusion

The analysis of a collection of French textbooks included in the curriculum of the first cycle of general secondary education highlights a fundamental issue: the epistemological divide between academic content and didactic content. This study has identified the weak points in the development of conjugation, grammar and spelling content in a collection of textbooks that are part of the curriculum, and therefore need to be strengthened. The findings point to the editors of the student's French language textbook, whose profile issue cannot be definitively resolved, be it *a priori* or exclusively. The textbooks analysed are the result of a collaborative effort by pedagogues. However, the demands of textbook writing are such that a variety of expertise is needed. Indeed, academic expertise is required for the task of renewing content, just as the task of transposing it calls for a contribution from didactic specialists.

Bibliography

Astolfi Jean-Pierre, 2008, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris, ESF, 252 p.

Audigier François, Tutiaux-Guillon Nicole, 2008, *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, Bruxelles, De Boeck, 217 p.

Bronckart Jean-Paul, Plazaola Giger Itziar, 1998, « La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice », *Pratiques*, 97-98. 35-58.

Brousseau Guy, 1998, *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée sauvage.

Chevallard Yves, 1985/1991, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 240 p.

Chevallard Yves, 2010, « La didactique, dites-vous ? », *Éducation et didactique*, 4 : 1. 139-146.

Daunay Bertrand, Reuter Yves, 2013, « Penser et problématiser les contenus disciplinaires : un enjeu fondamental pour les didactiques », dans B. Daunay, Y. Reuter, A. Thépaut (dir.), *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 21-34.

Gauthier Roger-François, 1988, *Querelles d'école, pour une politique des contenus d'enseignement*, Paris, Hatier, 167 p.

Gauthier Roger-François, 2006, *Les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : état des lieux et choix stratégiques*, Unesco, 140 p.

Harlé Isabelle, 2010, *La fabrique des savoirs scolaires*, Paris, La Dispute, 157 p.

Rey Bernard, 2007, « Autour du mot "contenu" », *Recherche et formation*, 55. 119-133.

Ropé Françoise, 1994, *Savoirs universitaires, savoirs scolaires. La formation initiale des professeurs de français*, Paris, INRP-L'Harmattan, 255 p.

QUESTIONING CURRICULA AND BUILDING QUALITY CONTENT IN THE HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCE TEXTBOOKS: THE CASE OF HISTORY AND GEOGRAPHY

Alphonse Zozime TAMEKAMTA, *École Normale Supérieure of the University of Yaoundé I*

Alphonse Zozime Tamekamta, a former student of the Ecole Normale Supérieure, holds a PhD in the History of International Relations devoted to conflict in Central Africa. He is a lecturer at the History Department of the Ecole Normale Supérieure of the University of Yaoundé I, and deals with governance issues, violent extremism, conflict and security, mediation and peacebuilding in Central Africa. He is an associate researcher at GRIP (Brussels), an expert member at ROP (Montreal), a researcher at Thinking Africa (Abidjan), and co-founder and Deputy Director of CARPADD (Montreal). He has worked part-time as an expert-consultant in political analysis and strategic intelligence and as a researcher at the Observatoire pluriannuel des enjeux sociopolitiques et sécuritaires en Afrique équatoriale et dans les îles du golfe de Guinée. He is also a writer, having authored some forty scientific articles and ten books published by L'Harmattan, Presses universitaires du Québec, Edilivre, Presses académiques francophones, Éditions Cheick Anta Diop and Afrédit. He has also penned the manual « Éducation à la citoyenneté (Education to Citizenship), which has been part of the official curriculum for Form 1 and Form 2 in Cameroon for the past four years.

Abstract

Élisée Reclus, a French geographer and anarchist, said that “history is only geography in time, as geography is only history in space” (Élisée Reclus, quoted by A. Sierra, 2012). These two disciplines thus make it possible to understand the world and provide solutions to it, by blending with the other sciences, whether exact or fundamental. It is to this task that this study is devoted, focusing on the analysis of curricula and the content of history and geography textbooks in secondary schools in Cameroon. The textbook crisis provides an opportunity to take a fresh look at the ongoing debate and to “audit” the content of these textbooks. In the long run, it is hoped that a consensual grid will govern the textbook policy in order to guarantee the quality of its content.

Keywords:

Curriculum, content, quality, humanities, Cameroon.

Introduction

For several decades, textbooks have been a source of controversy in Cameroon. This can be explained by several reasons: there is no independent and credible body responsible for writing and selecting textbooks. There is an ongoing debate on the quality of textbook content; the marketing policy - publishing, distribution, remuneration, copyright, etc. - of textbooks remains unclear, despite the provisions of Law 2000/011 of 19 December 2000 on copyright and related rights. Although the migration towards textbooks by grade level and subject has been in place for several years, the quality of textbook content, which is a guarantee of efficient teaching and successful education, remains the bone of contention; a pill that is difficult to swallow. It is therefore more than relevant to talk about the textbook crisis in Cameroon. As the debate on the quality of textbook content, which is intrinsically delicate and methodologically subjective, is enriched by new paradigms, there is an urgent need to reconsider the State's role in view of its regalian function as guarantor of the quality of education and didactic tools.

Since it is widely accepted that textbooks are the product of national identity and the bearer of a societal ideal, saying that they are instrumental in shaping ideological and political issues rings even truer. In this context, the content of the humanities and social sciences textbooks - history, geography and citizenship education - must reflect the general educational objectives set out in the country's strategic development planning documents. Therefore, have the new history and geography curricula in force in Cameroon's general secondary schools taken into account firstly the notion of cultural roots and secondly that of openness to the outside world? Do the contents of the textbooks that result from these notions match the proven quality criteria? What are the determining factors that could be used to enhance the quality of their content? This paper endeavours, using an analytical approach, to review the history/geography curricula, analyse the criteria for evaluating textbook content, and develop a new criterion for assessing the quality of the humanities' content.

1. The challenged autonomy of history/geography curricula since 1960

Educating a national elite requires a strategic "aggiornamento" (adjustment). More than a requirement, this is a prerequisite for reading history and geography curricula, even though they are vitiated by diachrony and anachronism.

1.1. A transversal reading of history/geography curricula in secondary school

Formally at the helm of a vast colonial empire, second only to the British Empire, France transformed itself into a country of civilisation. “ La France libre “ (Free France) that emerged at the end of World War II, grateful as it was said to be, had gathered the colonial administrators in Brazzaville from 30 January to 8 February 1944. There, a programme of reforms in the empire was announced. Hence, despite a loss in momentum¹, France reorganised the colonial empires and restructured the colonies’ administrative and educational systems². At the opening of this conference, the French general Charles De Gaulle, its main initiator, set the tone in the following terms:

The purpose of the work of civilisation accomplished by France in the colonies precludes any idea of autonomy, any possibility of evolution outside the French block of the empire; the possible constitution, even distant, of self-government in the colonies is to be ruled out (See also Bernard Delaveau et al, 1991).

This means that the establishment of secondary education institutions in Africa was essentially the work of the former mainland countries - primarily Britain and France. They were to provide universal knowledge with particular emphasis on the teaching of metropolitan languages and their cultures in general. Indeed, having granted independence, these former metropolises had an obligation to ensure the succession of their citizen-teachers. Colonial schools were initially created in most of the capitals and large cities of the colonies to meet this dual concern. The same was true of universities. Paul Tedga (1988) provides a good overview of the introduction of the university in Africa.

A decade before independence, faced with the threat posed by unexpected Africans, and anxious to fulfil the mission of subjugating Africa, the metropolitan West enlisted the services of doctors, administrators, missionaries, merchants, etc., to help with the colonial implantation. Schools were then created, in which minimally liberal skills and know-how were taught to the materially inferior African majority.

1. This loss of momentum for France followed its entry into the Second World War and the collaboration wanted by Marshal Philippe Pétain. As a result, the country lost its prestige.

2. The general report on the Franco-African conference of Brazzaville contained recommendations such as ‘the development of education for boys and girls’.

Many Africans³ were enrolled in the schools to provide indigenous personnel with intermediate skills to carry out relay tasks and, above all, to convey the European sense of duty to their fellow Africans. Paul Soppo Priso and André-Marie Mbida, two so-called “advanced” Cameroonians, were prototypes of this endeavour, for:

“The whole of Cameroon,” said Paul Soppo Priso at the time, “which has already enjoyed freedom of conscience, equality, human rights and fraternal relations for twenty years under the soft and graceful folds of the tricolour flag, is raising its voice and making its choice to ask the whole world to make it a province of the great France” (R. Kaffo Fokou, 2009, p¹²).

A few years later, André-Marie Mbida declared :

No, (André-Marie Mbida boldly asserted in 1956), for many years to come Cameroon must stay its present course, learn its role as a nation, thanks to the regime of internal autonomy that will soon be its status (R. Kaffo Fokou, *Id.Id.*).

Furthermore, schooling was imposed without any link to cultural heritage or the children’s status. The supreme model was obviously the European society to which the Whites felt it was their duty to bring the Blacks. From then on, religion and education were integrated into colonial policy to combine their effects with the economic development of the territories (E. M’Bokolo, 1992: 392). These various deprivations and Eurocentric models, lacking any connection whatsoever with Africa, diverted the attention of Africans and led many of them to become psychologically assimilated into the metropolitan cities.

In short, the school system, which is the oldest and probably the most enduring, has for decades fuelled political, cultural and independence or assimilationist movements since the end of the Second World War.

1.2. Independence and appropriation of Cameroon’s history and geography: between diachrony and anachronism

Since 1960, the year in which Cameroon’s French speaking part gained its independence, far from the customary joys and delights, a partial overhaul of school curricula has taken place in the country. Independence having brought hope and joy, a total break was sought by the hard wing, otherwise subversive and reactionary,

3. Among these Africans, Rudolf Duala Manga Bell, Ngosso Din, Charles Atangana, Félix-Houphouët Boigny, Jomo Kenyatta, Nnamdi Azikiwe.

embodied by the UPC which wanted a new country. Also, amidst the multitude of initiatives aimed at federating the people, the administrative authorities were particularly attentive to the suggestions of the so-called “évolués” (advanced). The desired and celebrated freedom was supposed to embrace not only political and administrative governance, but also local models of nation building.

Unfortunately, the expected radical reforms were deferred by the pressure of events and the urgencies of power. In the end, the hoped-for free school, embodying national cultural values and reducing the number of colonial renegades, was not achieved. Instead, French development workers swarmed the former colonial territory, professing the transhistorical character of education and its contents or hammering home the glorious character of the France-Cameroon brotherhood. At the same time, the first decade of Cameroon’s independence, bearing the stigma of a divided country, was articulated around the forced imposition of devolution to republican ideals: respect for administrative authority, patriotism, peace, national reconciliation, etc.

Clearly, the post-colonial education system, grafted onto the colonial one, perfidiously refusing to carry the imperialistic ambition, was still beholden to the central power, in spite of the history and geography curriculum adopted by the Conference of Ministers of National Education of French-speaking African and Malagasy countries in 1963⁴. This is an original variant of governance based on the assumption that the representation of all ethnicities and regions in the State apparatus was the only model capable of ensuring universal participation in administrative tasks - outstanding works on this topic have been published by Guy Landry Azoumé (1972), Jean-Loup Amselle and Elikia M’Bokolo (1985). The regional micro-dosing (Ngayap, 1983) implemented overlapped with socio-political realities to ensure “the molecular process of reciprocal assimilation” (Bayart, 1985, p. 185) that took place between February 1958 and November 1982. Rather than setting about founding a school that would be embedded in its time in order to envision the future from an adequate perspective, the First and Second Republics preferred to devote themselves to national integration/unification (Tamekamta, 2012), thus deferring the decolonisation of school curricula and content. This politico-administrative task, which was too immediate and more pressing and which filled the occasional speeches, rubbed off on Circular No. 70/D/49/MINEDUC/SG/SAP of 8/10/1973 adjusting the history-geography curricula.

4. This curriculum is the first ever for History and Geography in independent Cameroon.

Faced with encyclopaedic programmes and socio-cultural and political changes in a more demanding international environment, the need to develop more ambitious curricula and teaching practices was felt. This was the rationale behind the transition from the pedagogy by objective (PPO) to the Competency-Based Approach with entry through life situations (APC-ESV). Therefore, according to Order No. 263/14/MINESEC/IGE of 13 August 2014 on the definition of study programmes for classes of Form 1 and Form 2,

Citizenship education refers to all the lessons intended to develop in learners the skills and attitudes of good citizens. It aims at providing the young Cameroonian with a comprehensive training to become a responsible citizen capable of getting involved in the affairs of his or her community and country. It also seeks to promote civic behaviour, i.e. attitudes underpinned by universal civic values such as patriotism, peace, tolerance, environmental protection, respect for human rights and democracy.

This mission is also assigned to the same subject in the Form 3 and Form 4, according to the content of Order No. 419/14/MINESEC/IGE of 9 December 2019 defining the curricula of Form 3 and Form 4. The same applies to the classes of 1Form 5 and Lower 6. Beyond that, i.e. in the final year, citizenship education seeks to develop in these learners not only the skills and attitudes of good citizens, but above all to shape them into people who are committed to universal values such as patriotism, peace, tolerance, environmental protection, respect for human rights and democracy, etc.

Specifically, the learning area of the humanities aims to provide the learner with cultural references to better situate him/herself in time, space, in a democratic system and to become a responsible citizen. In this package of expected competences, history enables the learner to acquire a common culture, to become aware of the heritage of the past and the challenges of the present world. Geography, on the other hand, fosters the learners' curiosity and knowledge of the world. Similarly, it enables them to appropriate the reference points of the world in order to operate in it with good judgement. Lastly, citizenship education is designed to provide learners with essential knowledge of rights and responsibilities so that they can exercise their citizenship.

However, despite the complimentary remarks about the new pedagogical approach supported by the new curricula, the fact remains that Cameroon's history and geography are not sufficiently taken into account in the content. As a result, the cultural roots and openness to the outside world, as intended by Cameroonian

officials, have been subverted. This affects the objectives assigned to education during the Estates General held in Yaoundé from 25 to 27 May 1995, by order of the Head of State. The objectives assigned to these meetings were, among others :

- To foster the spirit of partnership, love of effort and the quest for excellence in Cameroonian children;
- To offer an education to the pupil with particular emphasis on active and interactive methods in order to promote the success of a large number and reduce, even eradicate in the long run, grade repetition and drop-outs;
- To train cultivated citizens with a love of their country, who are deeply rooted in their culture, yet open to the world, respectful of the general interest and the common good;
- To initiate the pupil to the culture and the exercise of democracy, to the observance of human rights and freedoms, to justice and tolerance, to the fight against all forms of discrimination, to the love of peace and dialogue, to civic responsibility and to the promotion of sub-regional integration;
- To train Cameroonian children to become, in the long run, capable of creativity, self-employment, and able to adapt at any time to the evolution of science, technology and engineering (Tamekamta, 2016, p. 196).

2. Debating the quality of the content of history/geography textbooks

After several decades marked by a decried book policy in Cameroon, the authorities in charge of education have finally agreed to restructure the sector. Thus, a set of evaluation criteria has been adopted to guarantee the physical quality and content of textbooks. In view of the current challenges, it is important to review the said criteria in order to highlight the reduced impact of social and political issues.

2.1. Critical review of textbook evaluation criteria in Cameroon

For many years, stakeholders in Cameroon's education sector, first and foremost parents and teachers, had deplored the lack of order in Cameroon's textbook industry. Not only were the contents of the textbooks regularly criticised, but also the quality and the policy regarding the selection of textbooks for the programme and their distribution were decried. It was against this backdrop, which was also shaped by trade unions - teachers' and publishers' voicing their opinions - and in which textbooks became "grist for educational research" (Braun, 2010, p. 9), that Decree

No. 2017/11/738/CAB/PM was signed on 23 November 2017. This decree, signed by the Prime Minister of Cameroon, dealt with the organisation of the National Board for the Approval of School Textbooks and Teaching Materials. A few months later, on 29 March 2018, another legal text signed by the same authority defined the criteria for evaluating the material, logistical and content aspects of school textbooks.

Although important aspects likely to guarantee the quality of textbook content are noted, the fact remains that this document is general and does not seem to have addressed key elements that are congruent with the general educational objectives and the subject-specific skills expected of the learner at each level and cycle. In fact, apart from aspects related to the cover, binding and finishing, typography and layout, which pertain to the form - aesthetics and durability of the textbook - or to the price - accessibility and availability on the market -, the elements of content are not sufficiently clarified and specified. The evaluation criteria for content include: socio-cultural and ideological aspects - the quality of the authors quoted, the level of representation of human and social contexts, the level of representation of cultures, the social status of the characters quoted, the balance of geographical contexts; scientific aspects and a minimum of 70% coverage of the syllabus - taking into account the quality, quantity and accuracy of knowledge, etc. – ; balanced mix of types of messages, exercises and individual/group work included, compliance with CBA/ELS, congruence of contents and their orientation with the general educational objectives. Although it is acknowledged that a fresh drive towards an education policy based on efficient teaching tools has been undertaken, the fact remains that the quality of textbook content in the humanities - and in other disciplines - is determined by the extent to which social and political issues are taken into account, both in terms of curricula and content.

2.2. The urgent need to take account of social and political issues in content development

Political thinking about textbooks has evolved over the last few decades in Western societies, with the emergence of concepts such as the “book space”. On this subject, K. Benhamouda stated :

More precisely, if the textbook issue is interesting in terms of questioning the “book as space”, it is first and foremost because the textbook is anchored in a geographical space on which it depends and for which it exists. The book form comes into play in all its functionality. The textbook matches the grade,

the levels. The school book adapts to this institutional space. Its relationship to the space is therefore all the more important as it is part of its definition. In the case of the textbook, this relationship is essential since it is a condition for its existence (Behamouda, 2007, p. 639).

It is thus undeniable that the textbook is the vehicle of instruction and socialisation. It is the bearer of knowledge, know-how and interpersonal skills, and therefore of social values and standards. This is therefore a fundamental pedagogical issue, but also has undeniable ideological, sociological and political implications. The Growth and Employment Strategy Paper (GESP), as a reference framework for government action for the 2010-2020 period, identified human capital building as one of the pillars of growth in these terms :

The government will place emphasis on building human capital, in particular through (i) quality basic education covering the primary and lower secondary cycles; (ii) quality upper secondary education based on a dynamic balance between general and technical education, and preparing for higher education in priority development fields; (iii) vocational training based on a modernised and considerably strengthened system to provide students graduating from basic and secondary education with a solid knowledge base geared towards mastering the skills required by the labour market and preparing beneficiaries for job creation; (iv) professionalised university education (v) extensive continuing training coupled with a system for valorising acquired experience; and (vi) real management of the numbers of students required to guarantee the quality of education, which presupposes the definition of a transparent and credible system for regulating flows, the strengthening of the school guidance system and the upgrading of the salary scale for technical trades. Actions aimed at developing education and vocational training include: (i) improving access to basic education, (ii) improving the quality of teachers and their working conditions, (iii) choosing appropriate programmes and (iv) increasing and maintaining school infrastructure (Republic of Cameroon, 2010, p. 18).

The National Development Strategy (NDS-30) did not deviate from this approach. In this document, the government aims to “promote an education system at the end of which every young graduate is sociologically integrated, bilingual, competent in a field that is crucial for the country’s development and aware of what he or she must do to contribute to it” (NDS-30, 2020, p. 73). However, upon closer

analysis, these two development strategy papers, as well as the general objectives of education, have not been taken into account in the development of curricula - in the social sciences and humanities - or in the content of the textbooks included in the curriculum. This lack of congruence indicates a failure to consider the political and ideological issues involved in textbooks and has an impact on the quality of their content. By contributing to building the student's value system (Memaï and Rouag, 2017, p. 112),

before being a book, the textbook is first and foremost the preferred tool of educational facilities. It is designed for the classroom, for and by the teacher. This particular object falls between the status of a book that carries a "scholarly" heritage and that of a "practical" book. The textbook enjoys a sort of dual legitimacy which allows it to be recognised as a symbol of a national culture, a witness to the time to which it belongs, on the one hand, and as a pedagogical and totally utilitarian "toolbox" on the other (Benhamouda, op. cit. p. 639).

In view of the above, the evaluation grid for school textbooks in Cameroon, which is supposed to guarantee the quality of content in the humanities, has diminished the ideological and political stakes involved in the imprescriptibility of education and of textbooks, given that the textbook is both "an object of study and research in history and sociology" (Memaï and Rouag, op. cit., p. 112).

3. Additional criteriology of the quality of the content of history/geography textbooks

The aim of this section is to look beyond the criteria and indicators in force in Cameroon in order to develop an additional criteriology that can guarantee better quality in the content of history and geography textbooks. Specifically, there are four new criteria, essentially relating to content.

3.1. Criterion 1 : Facilitate the implementation of the learning method: the CBA

The competency-based approach, with entry through life situations, is not yet sufficiently appropriated in Cameroon. While the instructors try to master and apply this approach with its operational constraints, the school textbooks in the social sciences and humanities curriculum blatantly fail to reflect its intricacies. It is therefore important that each lesson begins by defining the expected competence,

especially as it “is the implementation, by a person or a group of persons, of knowledge, know-how or future skills in a given situation. Competence is thus always contextualised in a specific situation and is always contingent on the person’s representation of the situation” (Joannert, 2009, p. 56).

As a result of three factors - knowing how to act, wanting to act and being able to act - competence must be the common thread around which all teaching-learning activities are based. According to Guy Le Boterf (2006, p. 99),

“Knowing how to act [...] implies knowing how to combine and mobilise relevant resources (knowledge, know-how, networks); wanting to act [...] refers to the subject’s motivation and personal commitment; being able to act [...] refers to the existence of a context, an organisation of work, and social conditions that make it possible and legitimate for the individual to take responsibility and risks”.

The relevance of the content of the history, geography and even citizenship education textbook, in this context, does not depend on the existence of the familiar headings - situation and action examples, internal resources - but above all on external resources and teaching-learning activities. External resources in the context of the CBA, formerly known as teaching materials, are the backbone of quality. For that purpose, it is important to ensure the quality, variety and balanced amount of illustrations. For example, a history lesson in the textbook should contain at least one text, one photograph, one map and one table in equal proportions. In Geography, every lesson should be illustrated by at least two pictures and two maps, besides the boxes. This is why Jacques Tardif (2006, p. 211) stated that “competence is a complex type of knowledge-action that is based on the effective mobilisation and combination of a variety of internal and external resources within a given set of situations”. However, it remains clear that the reliability of sources, and therefore of certain illustrations, with regard to the history and geography of Cameroon, is at the heart of scientific debates. These debates, which are probably timely, are proliferating in a context marked by the absence of a geography atlas of Cameroon and of a general history of Cameroon. And yet, apart from being indispensable, such an atlas should be the result of a common history or geography accepted by the national scientific community.

3.2. Criterion 2: Be designed and written by a multidisciplinary team

Unlike other disciplines, the social sciences must combine several subjects in order to be relevant. This is why the humanities require the simultaneous implementation

of interdisciplinarity, multidisciplinary, transdisciplinarity and pluridisciplinarity (Darbellay, 2011). For Hamel Jacques (1995, p.61), multidisciplinary is the “parallel use of several disciplines, without necessarily establishing a relationship between them”. According to him (Id.), multidisciplinary is the “combined and restrictive use of disciplines or elements of these disciplines without this use modifying the elements or the disciplines (for example, urban planning which can combine sociology, economics, architecture, etc.)”. He also specifies that transdisciplinarity is the “interaction between two or more disciplines resulting in the creation of a body of elements composing an original discipline” (Id.). Finally, interdisciplinarity is the “combined use of a few disciplines, a combination that leads to reciprocal transformations in each of them” (Id.).

Given that the humanities have proven links with other so-called related or auxiliary sciences, and that the curricula in force in Cameroon are designed around this thematic diversity, it is vital that both the authors and the content of textbooks match this disciplinary diversity. By way of illustration, let us take a history lesson on “Ancient Greece” in Form 1. The official curriculum indicates the following articulations: the democratic experience; its contributions - democracy, literature, sciences, arts, the Olympic Games -, etc. The relevance of the content of this lesson is not clear. The relevance of this lesson’s content is tied to a combination of skills in political science, literature, algebra, phonetics, mathematics, art, ICT, music, etc. Similarly, a senior class geography lesson on industry requires cross-curricular skills - economics, statistics, hydrology, mineralogy, iron and steel, etc. With all this in mind, a textbook in the social sciences and humanities must be the product of the meticulous, collaborative work of three categories of professionals: firstly, practitioners in the field, such as teachers and educational inspectors; secondly, experts in the field and in related sciences, such as university teachers and researchers; and thirdly, learning specialists such as pedagogues and didacticians. Only a collective effort by a multidisciplinary team can guarantee the accuracy of the knowledge contained in the human sciences’ textbook.

3.3. Criterion 3: Be driven by a didactic ideal

The third criterion refers to the didactic ideal. Here it is a matter of articulating teaching-learning techniques and activities effectively. Thus, the content of the textbook must imperatively take into account the different forms of intelligence to be mobilised - visual, olfactory, logical-mathematical, verbal, etc. - as well as the types

of explanations and exercises. The teacher's ability to contextualise his or her teaching will depend on the diversity and variety of activities contained in the textbook. The learner's ability not only to anticipate potential challenges but also, and above all, to develop the expected skills will also depend on this diversity.

Once this requirement of pedagogical relevance has been met, the textbook must be able to provide a simplified framework. This involves coherence, both horizontally and vertically. Horizontally, the notions developed in the lesson contained in the textbook must be apodictically linked to each other and evolve according to the lesson's structure. Vertically, the contents and notions must follow a logic of progression, starting from a previous lesson and establishing a link with the next lesson. Alternatively, these contents must reflect a progression from a lower cycle to a higher cycle.

3.4. Criterion 4: Focus on the learners and engage them

As the preferred medium for a learning method required by the ministries in charge of education in Cameroon⁵, the textbook is the main guide for the learner. By making the learners the primary player in the active acquisition of knowledge, know-how and interpersonal skills, the humanities textbook must necessarily direct them towards particular research activities. These are, specifically, activities related to: observation, description, mapping, experimentation, documentation, modelling, representation, comparison, etc.

Clearly, the textbook must focus on the learners and arouse their interest. To do this, it must allow the learners to be active, to discover and develop the concepts by themselves. This is how they experience pleasure and satisfaction in making their own discoveries. More simply, the soft underbelly of textbooks in the humanities is excessive content. To avoid this pitfall and to ensure greater relevance of quality and content, lessons should be supported by visuals, especially graphic elements - histograms, diagrams, curves, etc. - and photos. Thus, the textbook should contain the following headings, presented in ascending order :

- The contextualised life situation - triggering situation - ;
- The lesson's rationale;
- I assess my pre-acquired/pre-requisite knowledge;

5. These include: Ministry of Basic Education; Ministry of Secondary Education; Ministry of Higher Education, etc.

- I mobilise resources/I build knowledge/I illustrate my knowledge. Each illustration - texts, conventions, treaties, photos, maps, diagrams, tables, graphs, etc. - must be accompanied by a questionnaire. - Each illustration - texts, conventions, treaties, photos, maps, diagrams, tables, graphs, etc. - must be accompanied by a questionnaire for the learner;
- My little lexicon - this section identifies and defines the key terms and expressions of the summary, in the order of their use;
- I summarise - this is a summary of 130 words (9 lines) which should summarise the whole content;
- I assess knowledge and competences ;
- I practice.

Conclusion

The reinstatement to the single book, by grade level and by subject in Cameroon, as well as the revamping of the National Board of Approval for School Textbooks and Teaching Materials, alone cannot guarantee the quality of the content of history and geography textbooks. Since they are primarily intended for the learner, they fulfil four functions, identified by Arnaud Dehon et alii (2010): knowledge transmission; capacity and skill building; consolidation and evaluation of acquired knowledge; and interface with daily life. As a teacher's tool, the textbook performs the following functions: information; training; learning and course management support; and learning assessment support (Arnaud Dehon et al., Id.). Although the renewed curricula in history, geography and citizenship education do not seem to be aligned with the objectives of education, there is reason to be concerned about the quality of the content of the textbooks featured on the curriculum. The reason is that they are not in tune with the constructivist approach, the social dimension of which emphasises social interactions likely to provoke inter/intra-individual socio-cognitive conflicts, the inclusion of the school and codified knowledge in a finalised social environment, and the responsibility of the learners with regard to the knowledge they build and which is their own. In order to solve this problem and increase the quality of the content of social studies textbooks, it appeared necessary to develop four additional criteria, which are analysed in this contribution.

Bibliography

Amselle J. L. et M'Bokolo, E., 1985, *Au cœur de l'ethnie. Ethnies, tribalisme et nation en Afrique*, Paris, La Découverte.

Azoumé G. L., 1972, *Idéologies tribalistes et nation en Afrique. Le cas dahoméen*, Paris, Présence Africaine.

Bayart J.-F., 1985, *L'État au Cameroun*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

Benhamouda K., 2007, « Le manuel scolaire, hyperstructure d'un espace pour une hospitalité pédagogique », in A. Milon, *Le livre et ses espaces*, Nanterre, Presses universitaires de Paris Nanterre, pp. 631-646.

Braun A., 2010, « Introduction : les manuels... du grain à moudre pour la recherche en éducation », *Revue Éducation & Formation*, n° 292, pp. 7-12.

Darbellay F., 2011, « Vers une théorie de l'interdisciplinarité ? Entre unité et diversité », *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, n° 7(1), pp. 65-87.

Dehon A., Demeuse M., Demierbe C., Derobertmeasure A., Malaise S., et Vallée A., 2010, « L'utilisation des manuels scolaires au service de l'enseignement par compétences : Approche intégrée d'un outil pédagogique en éveil-initiation scientifique », *Éducation & Formation*, Université de Mons, n° 292, pp. 69-81.

Delaveau B., 1991, *Décolonisation et problème de l'Afrique indépendante*, Paris, EDICEF.

Hamel J., 1995, « L'interdisciplinarité. Fiction de la recherche scientifique et réalité de sa gestion contemporaine », *L'Homme et la société*, n° 116, p. 61.

Joannert P., 2009, *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique. Perspective en éducation et formation*, Bruxelles, De Boeck.

Kaffo Fokou R., 2009, *Misères de l'éducation en Afrique : le cas du Cameroun aujourd'hui*, Paris, L'Harmattan.

Le Boterf G., 2006, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation.

M'Bokolo E. (Sous la dir.), 1992, *Afrique noire. Histoire et civilisations du XIX^e siècle à nos jours*, Paris, Hatier-AUF, p. 392.

Memai A. Et Rouag A., 2017, « Le manuel scolaire : Au-delà de l'outil pédagogique, l'objet politico-social », *Éducation et socialisation* [En ligne], n° 43, mis en ligne le 29 janvier 2017, consulté le 09 août 2021.

Ministère de l'économie, de la planification et de l'aménagement du territoire, 2020, « Stratégie Nationale de développement 2020-2030 : Pour la transformation structurelle et le développement inclusif ».

Ngayap P. F., 1983, *Cameroun. Qui gouverne ? De Ahidjo à Biya, l'héritage et l'enjeu*, Paris, L'Harmattan.

République du Cameroun, 2010, « Document de stratégie pour la croissance et l'emploi (DSCE) : Cadre de référence de l'action gouvernementale pour la période 2010-2020 ».

Sierra A., 2012, « La géographie et l'histoire : l'association de deux disciplines qui s'ignorent ? », *Écho Géo* [En ligne], n° 22, mis en ligne le 30 janvier 2013, URL : <https://doi.org/10.4000/echogeo.13298>, consulté le 10 août 2021.

Tamekamta A. Z., 2016, « L'appropriation de l'histoire du Cameroun à travers les programmes scolaires du secondaire francophone : critiques, mutations et apport à l'émergence », in A. Z. Tamekamta (sous la direction de), *L'émergence du Cameroun en 2035 : discours ex ante et utopie ex post ?*, Sarrebruck (Allemagne), Presses académiques francophones, pp. 185-204.

Tamekamta A. Z., 2012, « L'Afrique des États fragiles : lecture des attermoissements de l'unité et de l'intégration nationale au Cameroun (1960-2010) », in A. Z. Tamekamta, E. W. Fofack (sous la dir. de), *Les urgences africaines. Réécrire l'histoire, réinventer l'histoire*, Paris, L'Harmattan, pp. 89-102.

Tardif J., 2006, *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation.

Tedga P. J. M., 1988, *Enseignement supérieur en Afrique noire francophone. La catastrophe ?*, Paris, L'Harmattan.

TEXTBOOKS AND THE COMPETENCY-BASED APPROACH IN CAMEROON. TOWARDS A SYMBIOSIS FOR THE SAKE OF EFFICIENCY

Basile DIFOUO, *École Normale Supérieure of University of Maroua*

Basile Difouo is a lecturer in the Department of Bilingual Literature at the École Normale Supérieure of the University of Maroua. He is a former teacher at the E.N.S. of Yaoundé and has been a secondary school teacher for ten years. His research work focuses, among other things, on language dynamics, linguistic imagination, language didactics and issues related to school textbooks. He is the author of several books, scientific articles and literary works.

Abstract

Are school textbooks in Cameroon developed based on the Competency-Based Pedagogical Approach (CBA) from an epistemological, methodological and other standpoint? What solutions should be considered in order to better guide the authors and assessors of this pedagogical tool? An exploration of the textbooks in two learning fields - Letters/Languages and Humanities - of the orientation sub-cycle of the Francophone system reveals that there is a certain inadequacy between these two subject areas in more than one way. An analysis of the shortcomings observed leads to proposals for measurable criteria aimed at contextualising content and leading to methodological adjustments. For a better quality textbook, some practical and measurable criteria are envisaged, built around three major axes: the systematic contextualisation of notional knowledge and teaching aids; a better technical and methodological structuring of lessons; the full deployment of integration and extension activities, the aim of which is to test and empower the learner inside and outside the classroom.

Keywords:

Textbooks, quality, context, integration, methodology, curricula.

Introduction

On the relevance and coherence of school reform using CBA in Africa, Cros et al (2010: 88-89) argue that one of the most “serious problems” plaguing its progressive implementation remains “the non-publication of CBA textbooks, and the scarcity of available materials”. For him, “one cannot master a new methodology without tools. [...] The fact that [compliant] textbooks are not available is a serious handicap. The textbook is in fact both a source of information - as a book and a repository of knowledge -, a learning tool - an ally of the learner - and a teaching tool - an ally of the teacher. Its content must therefore be impeccably accurate, precise, rich and measured, up-to-date, realistic, properly structured, adapted to the users and in line with their needs. It is therefore generally backed by a pedagogical approach which, through its principles and the educational vision of the user country, determines the criteria for its design, production and evaluation. The importance of the textbook, thus, is unequivocal in any education system planning for the long term. In Cameroon, only publishers are legally entitled to offer textbooks developed by authors, most often teachers. Evaluation and validation are the exclusive competence of the National Board for the Approval of School Textbooks and Teaching Materials (*Conseil national d'agrément des manuels scolaires et des matériels didactiques*, CNAMSMD, see Decree n° 2017/11737/CAB/PM of 23 November 2017). Furthermore, in 2014 the country adopted the competency-based pedagogical approach (MINESEC/IGE, 2014a and 2014b), over objective-based pedagogy - at least in theory - deemed less adapted to the demands of society and of the labour market. The key question is whether the content of the school textbook currently in use in Cameroon is consistent with this approach. Does this tool, as it stands, allow for the effective implementation of the CBA while also taking account of the related parameters? How can a synergy between the two entities be achieved? Following the curricular and culturalist theories of education (Forquin, 1996; Taylor Cox, 1994), the present reflection targets, in a non-exclusive way, two learning domains of the orientation sub-cycle of the Francophone system: *Literatures/Languages and Humanities*. The issue will be addressed from a broad perspective, after exploring the challenges of the CBA, through the prism of the contextualisation of content and materials, their technical/methodological structuring and the deployment of integration and/or extension activities, which are the cornerstones of the CBA. In line with the objectives of this project, some proposals are made, based on practical criteria with feasibility indicators, with a view to improving textbook quality and adapting it more effectively to the current approach. Clearly, the adequacy under discussion is

limited to the textbook, to the factors which make it a medium for teaching. There is no need to recall that it is not, therefore, a priori, about investigating the necessity or desirability of the CBA as a whole for Cameroon's education system.

1. The competency-based approach: issues and hallenges for a quality textbook

Commonly known as CBA or, better still, CBA/ELS, the competency-based pedagogical approach with entry through life situations is not a new pedagogical approach. Following various transformations, it is becoming increasingly compatible with the pedagogy of integration. Moreover, it (CBA) was first implemented in North America in the early 1970s. Faced with the mismatch between training programmes and the socio-professional offer, the advent of this approach proved to be opportune insofar as it prepares the future worker to carry out concrete tasks, however complex and novel they may be; it primes the social being for a less hypothetical integration. In other words, it is about building teaching and learning on practical activities, as opposed to theory. Any notion or content contributes to the learner's ability to learn, and he or she is placed at the centre of the learning process. He or she is no longer content to be a receptacle or an observer, but becomes an actor capable of transferring the skills acquired to the resolution of real-life situations, including the needs of the working world. Driven by the same ambition to tackle the issue of unemployment faced by the graduates of African schools, many education systems have adopted this approach since the 2010s. Have they adapted it? This is the question that is on everyone's mind, especially when a mid-term evaluation is carried out, both in terms of teaching/learning and evaluation - formative, certificative, etc. Indeed, it is hardly a secret that the specificity of each continent/country/region means that a pedagogy should not be imported in the strict sense of the term; each environment must define its approach according to its realities and needs, and also its constraints. At the very least, and therefore out of tolerance, if an education system finds itself compelled or needing to import it, the minimum requirement is to readapt it, to contextualise it, all the more so because, despite the particularities inherent in each social, geographical and cultural space, the major goals targeted by education policies may be the same or similar from one state to another. In many ways, the CBA seems to have this common point: to equip today's learner to be a better manager tomorrow; to create this match between the educational noosphere and the needs of society. Giguère Trudeau (2006: 148) reiterates it as follows:

Today, the CBA is widely recognised as an essential part of the training of [learners] as well as teachers and other education professionals. Although the process of developing a competency-based curriculum may vary from one country to another and sometimes even within the same country, the fact remains that the choice of a competency-based approach to training based on a learning pedagogy seems to address the various needs expressed by both the economic and educational communities.

In this respect, and in line with the preceding, let us recall that the new curricula backed by the CBA in Cameroon for the purposes of the Francophone sub-system (Minesec, 2014a: 6) are intended to bring about several developments :

- evolution from a frontal and transmissive pedagogical approach to a learning approach based on the acquisition of skills to solve life situations;
- evolution from a school cut off from society to a school that allows insertion into the socio-cultural and economic fabric;
- evolution from an assessment of knowledge to an assessment of the skills necessary for sustainable development.

The learners would acquire both concrete and transferable skills elsewhere; and they would be placed in an environment that suits their own realities, in line with their own self-realisation and with sustainable development. Adaptation, it will have been noted, plays a major role in such a system. Beyond the adaptability between the CBA and the Cameroonian educational context in general, the various measures likely to make it efficient must be deployed. Giguère Trudeau (2006: 148) goes on to suggest that “given the diversity of environments and needs, the means to be put in place must be specific and adapted”. For him, “an education system that adopts this approach must obviously have mechanisms that allow it to evaluate and monitor the evolution of its use”. These measures aimed at the appropriation of a pedagogical approach, in this case CBA, include the training of trainers, the revision of curricula, the availability of technical and material resources, the psychology of the stakeholders and, more rigorously, the revision of the textbook. The latter must be contextualised; it must incorporate the methodological constraints inherent in each pedagogy and, moreover, it cannot overlook the evaluation of competences or the surpassing of expectations, which are thus aimed at from start to finish. Therefore, the criteria for its production and selection ought to be strict and precise, in keeping with the requirements of the pedagogical approach advocated, in terms of both content and form.

2. Contextualising teaching content in textbooks

According to Cuq (2003: 54), context refers to all the situational determining factors and representations that learners make of their learning environment. These include “cultural and intercultural variations, the consideration of which is useful” in the teaching environment. For him, studying the context can be more or less narrow and limited to the communicative framework, but it can also integrate parameters such as the institutional environment, society, culture and, in short, the global environment in which teaching-learning takes place, thus targeting the learner’s interests. This is one of the factors that should govern the production and evaluation of the textbook that is supposed to accompany the implementation of CBA in the Cameroonian context. This involves several tools: life situations, documents, corpus, illustrations - examples, quotations, images, etc. -, application exercises, the subject of certain lessons, etc. In any case, the textbook must reflect, directly or indirectly, the learner’s living environment, his socio-cultural, geographical and ideological ontology, and the socio-professional environment to which he is predisposed. It is intended, without alienation, to be open to the world, as stipulated in the preamble to the school curricula: “to train [...] citizens rooted in their cultures while remaining open to the world” (Minesec, 2014a: 6). It is true that the same objective was included in the old curricula that were based on the OBA, which was considered to be transmissive and passive, but it is now more than relevant, given the new challenges facing the education system. It is worth acknowledging that, in concrete and practical terms, the adaptation of textbooks to the new pedagogy, while there are some areas of convergence from one discipline to another, from one field of learning to another, reveals several divergences due to the specificity of each case. Such complexity amply justifies the choice to discuss several of them transversally.

2.1. Adapting the teaching object

In terms of teaching/learning and, by extension, textbook design, one of the most important variables remains the content, the subject matter of the activities carried out, the knowledge that can be taught/learned, what is taught/learned. This is one of the fundamental principles of the CBA. So, how can we contextualise the subject matter of teaching when it is clear that some subjects are less flexible than others in this area? If one can adapt the text and the approach to a given situation, is it possible to contextualise, for example, a grammatical rule, a mathematical formula or a chemical principle? We will focus, so to speak, on the salient cases of subjects

whose subject matter requires and/or allows contextual adaptation; cases where it is urgent to revise, for example, the quotas to better bring the learner closer to his or her global environment. One of the most palpable and perceptible cases is in the field of humanities, particularly in History and Geography. A close look at the curricula and programme guides reveals that in History, for example, only one module out of the eight presented in the “synoptic table of module contents” for the two classes of the orientation sub-cycle deals specifically with the history of Cameroon, with the title “From the Kamerun to the Republic of Cameroon, 1884-1990” (Minesec, 2014b), that is to say, in terms of hourly volume and proportion, seventeen hours out of one hundred, 17%. A similar table for the teaching of Geography shows that three modules out of eight are devoted to Cameroon in both grades; Form 3, moreover, has none. The textbooks obviously reflect this since they are designed on the basis of the said curricula. Therefore, in order to aim for textbooks that are more representative of the realities surrounding the learner and in harmony with the CBA, it seems more appropriate to review the proportions, prioritising the local context in its diversity. We are overlooking the fact that some textbooks have been unavailable for several years, such as those for Arts, Languages and National Cultures for Form 3/Form 4 and History and Geography for the upper secondary cycle (Minesec, 2021). Not only is it urgent, with a view to supporting and facilitating the work of teachers, to produce a book for each subject on the curriculum - the cases cited above are not isolated - but it is also time to give priority to situational data. In this respect, curriculum developers - not to say the State - are particularly challenged. A minimum threshold of 60-70% is conceivable. Obviously, a better equipped and more knowledgeable committee of experts could, in the last resort, determine the share of each entity to be represented in the manual and redefine the contents. It would be alienating, for example, in the 21st century, to rely on (post)colonial clauses to determine the content of textbooks; to grant any privilege to the former colonial power, sixty years after independence.

The teaching of languages, and literature more specifically, faces the same problem. Teaching the literary arts - French literature and language, for example - to young Cameroonians by systematically relying on French authors is an oddity. Thus, in the curricula and other guides, one finds redundant details from one level, cycle or streams to another. They explicitly state that a particular French work from a particular century must be included in the list of textbooks for a particular grade. For the literary streams, the proportion attributed to French works is around 50% - one work out of two - and can go beyond that. “Cameroonian novel of the 20th century /

French theatrical work of the 18th century / French poetic work of the 19th century / Essay / French novel of the 19th century / Cameroonian theatrical work” are the details (Minesec, 2018: 09) for Form 5, literary stream. This rate rises to around 35-40% - one work in three - for the scientific and technical streams. In order to open up to the world, as the curricula stipulate, is it necessary to place such a strong emphasis on the texts of authors from a single foreign country? The adaptation “to national economic and socio-cultural realities as well as to the international environment” as underlined by the Law on the orientation of education in Cameroon (Law n° 98/004, Art. 11, paragraph 1) cannot be reduced to this. Beyond all the other apprehensions that emerge, it turns out that “the opening of the Cameroonian learner to the culture of the rest of the world” through literature is particularly limited. Neither the literature/culture of the Maghreb nor that of Asia and the Americas is included in his course. This means that the mismatch between the curricula - and consequently the content of the textbooks - and the CBA, particularly in relation to contextualisation, is far from being the sole responsibility of the creator. The official and constitutional instructions justify some of the mistakes, and therefore deserve timely updates.

Without intending to disparage French identity, it would be more appropriate to redefine the criteria for choosing works for the curriculum, taking into account eminently contextual factors as required by the CBA. Moreover, this requirement goes beyond a specific pedagogical approach. Once again, this is an opportunity to advocate for a real appropriation of content: a percentage of between 60 and 70% would be reserved for Cameroonian literature; then 30 to 40% would be shared between African literature and Francophone literature or, more broadly, that of the world, whether translated or not - at a rate of 15 to 20% per case. The same principle should apply to all subjects whose teaching is based on works of art, whether literary or not: Philosophy, German, English, etc. These disciplines reveal another phenomenon of extraversion of education that Tadadjeu (1982) deplores, which affects, this time, the materials of learning activities, despite the inalienable principle that founds culturalist and curricular theories. Education is, in any context, first and foremost the reflection of a culture. No educational system, irrespective of its pedagogical-didactic approach, can and should be disconnected from it.

2.2. Adapting teaching-learning materials

Another important aspect of the lesson content that can promote contextualisation and, consequently, suitability for CBA in textbooks is the various forms of illustrative material. These include reading texts, support material for various lessons, pictures,

exercises, etc. Overall, and because of the module-based structure required by the CBA, most of the textbooks validated by the Board tasked with the verification are structured, as best they can, around local specificities and the learner's openness to the world. However, there are still instances where this adaptation is, for several reasons, questionable. One of the most notable and objectionable aspects of this is the authenticity of the materials. It turns out that, for the most part, textbook authors/designers prefer inauthenticity to authenticity of sources, perhaps because of the permeability of the texts that govern their activity. Here is what is provided for French in the first cycle: "For the teaching of language tools, the teacher will privilege everyday communication, taking into account the students' socio-cultural environment" (Minesec, 2014a). In the upper secondary cycle,

Language teaching will always start with a corpus of about fifteen lines, which will be a literary or non-literary text, an iconic or sound document with a semantic unity. Whether it is a text or any other document, it must match the learning to be achieved and contain the language facts to be mastered in a representative manner. (Minesec, 2018: 9)

The emphasis is therefore not on the source of these materials, leaving the way wide open to the creativity and inventiveness of the authors. Instead of excerpts from literary texts, newspaper articles and other reliable and referenced works, which must be chosen with rigour and objectivity, the focus is on internet pages via search engines and keywords. In the best of cases - relatively speaking - the extracts are taken from other textbooks, either on or off the syllabus, with no absolute need to consult/verify the source. This choice can certainly be explained by the difficulty linked to the twofold constraint of adapting the material to the learner's physical context and to the theme of the module. In the worst case, and it is this last choice which dominates current textbooks, the extracts, very often detached sentences, are invented. By way of illustration, no Grammar lesson in Form 4 and Form 3 textbooks is based on a known source material; all materials are created from scratch. 75 to 80% of the exercises are based on detached, unpublished sentences. The English and Spanish textbooks present an identical reality; all the course and exercise materials are made up of detached sentences and unpublished texts. It is the same in Geography where all documents are without editorial references. The curriculum (Minesec, 2014a: 52) nevertheless requires, alas without much rigour, that the text be composed or authored, short, in contemporary French and relates to the theme of the module being studied. It must contain the language facts to be

mastered. Detached sentences should be avoided as far as possible. The segment “as far as possible” is indicative of the fact that there is a lightness or inappropriate tolerance towards the implementation of this principle.

With regard to the “Languages and Literatures” learning field, it should be remembered that every teaching unit in the textbooks opens with a text intended for reading (methodical, explained, etc.). The situation is relatively more alarming because of the sensitivity relating to the specificity of this activity. It is supposed to open the learner’s mind to the related activities to come and to maintain contextualisation with his/her environment and the theme of the module. However, the texts clearly do not reflect local cultures and spaces in the right proportion. They are largely unauthentic, sourced from websites, essentially not credible. They hardly reflect the ideological and socio-cultural ontology of the learner, and are not sufficiently representative of the diversity of his or her world. Summary data from a sample of eight modules in French textbooks for the orientation cycle show that 75-80% of these texts are from dubious sources, do not highlight local - national or continental - literature. And the texts referenced are only partially referenced, as not all elements of the source are provided: author, title, publisher, year of publication, pages. In Spanish and English, the texts are both unreferenced and unpublished for almost all of them (90-95%).

Moreover, instead of taking local images anchored in the realities of the learners, which implies a personal investment of energy, time and finances by the author, downloads are made from the sites, in a short time with little effort. The iconographic materials in the Spanish textbook (Medina, 2017) are only 30% realistic, and 75% have a Western colouring. The reason is simple: the authors are European, less well placed to both master and valorise Cameroonian/African realities. Of the thirty or so images that illustrate the methodical readings in the French textbook, barely fifteen or so are photographs, preference being given to sketches, which reflect less of a specific culture and are probably easier to access. 80% of the Form 3 Geography textbook presents images of Africa (very few of Cameroon), in accordance with the above-mentioned curriculum. The images in *Interactions in English* (2016) are 85% or even 90% realistic, authentic, contextual and diversified: a textbook case.

For education systems that are sufficiently demanding in terms of quality, the authenticity of the resources is non-negotiable and the territorial representativeness amounts, without complacency, to 100%. This is the case of the manual entitled *Méthodes et pratiques du français* (2000) in France. Iconic, textual or documentary,

every illustration, including nominal groups, is backed by a verifiable source. In a way, it is selling a specific culture, literature or ideology to the recipient of the textbook, be it the learner, the teacher or anyone else. This is explained by the principle of curiosity which drives every mind in search of knowledge and skills. There are many parameters that can push them to look for the source of the text or material in order to learn more. Indeed, it must be reiterated that every aspect of the textbook, as far as possible, should reflect the culture and worldview of the educational context. Design and evaluation should be strictly governed by this principle. Whether it is the subject matter of the lessons where this is less obvious, or the various materials that form the pretext for almost all classroom activities, contextualisation should be pursued as much as possible. Images, texts and other statements must deeply reflect Cameroonian realities and cultural diversity. This recommendation goes further and is aimed, to varying degrees, at all disciplines and learning areas, including the basic sciences. As we have seen, (socio)culture is the key to appropriation and identification. Clanet (1990: 15), linking (socio)culture to education, sees it as the set of systems of meanings that are “specific to a group or subgroup, a set of predominant meanings that appear as values and give rise to rules and norms that the group preserves and strives to transmit, by which it particularises itself, differentiates itself from neighbouring groups”. The ideal for culturalists is to establish a local language of instruction upstream. Tadadjeu (1982), in this regard, maintains that language is the key to any culture and that each culture is transmitted by an educational system. These three elements - language, culture and education – are particular in that they are always interdependent, a thesis justified by the fact that every language conveys a culture. For the Quebec Ministry of Education (2003: 8), the integration of the cultural dimension in schools promotes “the exploitation of cultural references associated with various components of the curriculum”, to introduce them “into the orientations and aims of the curriculum, the areas of learning and their disciplines”. Textbooks are among the best tools for promoting culture and the world view that emerges from it, especially since they promote the construction of competences as required by the CBA. What role does methodology play in this adaptation?

3. The methodological approach in textbooks

Methodology, in relation to textbook design, rhymes with the structuring of learning activities, with the deployment of teaching-learning techniques and with the success/failure of the approach. It highlights the didactic triangle: teacher-knowledge-learner (Chevallard, 1985). While it is true, from a didactic point of view,

that there are universals in this area, it is undeniable that it is, in fact, the method - the principles, objectives and approach - that underpins each pedagogical approach, distinguishing it from the others, through its specificities. Are the instructions for work in textbooks always clear and precise enough, as required by the CBA through the curriculum document? Do they promote the acquisition of transferable skills in new and complex life situations? In short, is the approach theoretical or practical?

3.1. Approach techniques

In addition to the more or less consistent leeway given to the teacher, in accordance with the approach adopted, the framework and the pedagogical freedom, the textbook, through its own approach, suggests - or at least is supposed to suggest - a path for didactic interaction. As the CBA stipulates, the methodology must ultimately aim to equip the learners sufficiently, to empower them, to make them capable of capitalising on diverse and transversal resources. This means that the learners must be at the centre of their learning, acting rather than being taught, and building knowledge with the support of the teacher as a guide. In short, the effectiveness of the approach technique must render them competent to face various situations. This is the “*raison d’être*” of the CBA. Roegiers (2006: 7), while highlighting the distinction from performance, defines competence as the ability to “correctly carry out a complex task”. While being successful “means being the best, competing with others, even if it means crushing the competitors, being competent is not a threat to others. On the contrary, the skills of all create the strength of a group” (Id.). To build most of the competences (Minesec, 2014a: 17), “the student will have to draw on a wide variety of knowledge - notions, methods and techniques - and attitudes, and use a wide range of material and human resources”. Indeed, as can be seen, it is about implementing knowledge combined with interpersonal skills in order to achieve know-how. It is therefore important to mobilise each aspect as effectively as possible. In this regard, the same author (Roegiers, op. cit.: 06) argues that in practice, CBA in a classroom takes place through four activities:

- specifying the skill(s) that each learner should be able to develop after one or more lessons;
- defining what he/she should acquire in terms of knowledge, skills and attitudes
- showing the learner what this knowledge is useful for - not just for the sake of doing grammar or mathematics, but because it enables them to deal with a concrete situation;

- finally, confronting them with complex situations that involve what they have learned, and are closely linked to those of everyday life.

In other words, according to the second aspect, the textbook must explicitly highlight, at the beginning of each sequence, module or unit, the three essential notions on which the CBA is based: knowledge, know-how and life skills. This is the rudder that is proposed to the teacher and/or textbook developer. Moreover, when structuring a lesson, it is suggested that the teacher use a problem situation, as complex as possible, at each stage. The problem-situation should, in turn, reflect the realities of everyday life, the context of the learner's life - an aspect that has been widely discussed above. The more knowledge and know-how to be mobilised/capitalised, the more the learner is tested, and success presumes better reinvestment in new situations. The greatest challenge lies in the need for transversal resources for efficient competence building, especially for the most complex situations. It is suggested to integrate authentic documents, concrete illustrations for more liveliness, and more interest from the learner - subject to what the teacher has in the classroom context -; to aim for practical activity to the detriment of passivity. Therefore, in order to improve this proposal by Roegiers, this pathway based on four entries is proposed for the preparation of a standard CBA lesson :

- the definition of the competence/s ;
- the indication of the resources - knowledge - to be used
- the proposal of problem situations;
- the use of resources to solve the problem situations - and, therefore, actual development of competences.

So far, many textbooks in the two learning areas covered by this study, despite the implementation of CBA and the related methodology, do not follow this framework and rely on techniques that are not recommended/advisable: questions and answers, MCQs, etc. In itself, no technique is bad or obsolete. However, the way in which it is deployed, explored and exploited, and the purpose for which it is used, are key factors. According to the CBA, each of the techniques supporting the didactic interaction is meant to be participatory, active. Thus, the questions and answers around a corpus, a document, an image or any other medium should not seek passive answers, which do not require the learner to draw on knowledge to develop know-how and life skills. This means that closed questions are more or less proscribed. If we look closely at the current textbooks, we find many teaching aids around which mainly questions that do not require some involvement of the learner

revolve. This is the case, for example, with lessons on language tools. In English and Spanish, multiple choice questions dominate more than 75% of the activities, along with gap-filling sentences and texts. This is also the case in French, albeit to a lesser extent. However, there are a few activities that require the mobilisation of various resources from one textbook to another. It should not be forgotten that the selected textbooks were chosen over those considered less good. Their quality is therefore better from an essentially relative point of view. This relativism is out of place in the field of education, where the limit must be perfection. Moreover, not all curriculum developers are systematically or sufficiently equipped for the issue, for various reasons. Furthermore, it should not be forgotten that the adoption of the pedagogical approach preceded the development of textbooks and the rigorous training of trainers. For all these reasons, several textbooks are chosen to ensure that there is no void.

Concretely, as a matter of clarification, according to the Competency-Based Approach, tasks involving interaction between learners and with the teacher should be given priority. In other words, activities involving research and action: “discussion/debate, brainstorming, role-playing, group work, reading and analysis of documents, presentations, interviews, surveys, field trips and visits, practical activities” (Minesec, 2014b: 50). As regards formulating tasks, the curricula (Minesec, 2014a: 53) prescribe activities that enable “the student to demonstrate how a particular structure works. They can proceed by various operations: transformation, substitution, permutation, displacement, addition, deletion, expansion”. The main issue is therefore the concrete activity. Hence the urgent need to have/design adapted and up-to-date textbooks. In the same vein, group work will be prioritised, with varying members and teams, in order to sharpen cooperation and collaboration and, therefore, life skills. This does not detract from individual effort and potential, which are more in demand in everyday life. Roegiers (2006: 15), in this regard, argues that “to be effective, the teacher must give a few short explanations but above all make the pupils work”. The effectiveness of learning is linked, according to Roegiers, to two things: the “opportunities the student has to discuss with other students, to compare what he or she has understood [...] but above all [the] time the student has the opportunity to work alone” (*Id.*).

Moreover, once the task is adopted as a didactic and pedagogical process, it is necessary not to suddenly add complexity, but rather gradually. The salient factors governing its successful design are feasibility, readability, relevance and timeliness. For

instance, a task should not be too long nor unclear; it should proceed from the simple to the difficult, step by step. A resolutely experimental approach. Furthermore, the diversity of resources to be mobilised to solve each problem situation leads to the notion of decompartmentalization in its many facets.

3.2. Decompartmentalization of disciplines and sub-disciplines

Decompartmentalization is another important feature of the CBA. It also justifies the grouping of teaching-learning activities around thematic modules, similar to the areas of life. Cros et al (2010: 86) consider it as “the grouping of disciplines into areas”; something that allows learning to be based “on the problem-solving approach; building on the link between school and life” (Id.). In this way, a kind of bridge is built not only between the sub-disciplines of the same subject but also between the different subjects that structure an educational system in order to anchor the targeted overall objectives. Up to now, it can be said without risk of being mistaken, when reading the current textbooks, that the sub-disciplines for the same subject do not seem to be really intertwined; the various disciplines even less. In most cases, the only common denominator between the different lessons within a single module is the thematic anchoring. In other words, depending on the module chosen or, more precisely, the unit chosen, the learning materials - texts, corpus, images, etc. - are linked to a specific theme, as prescribed by the curriculum. In a way, this is akin to misunderstanding: beyond the thematic rapprochement, the principle of decompartmentalization must be applied to the approach techniques, from one activity to another, from one lesson to another.

For illustration, French as a discipline in the orientation sub-cycle of the Francophone education system in Cameroon is divided as follows: reading, methodical reading, grammar, conjugation, vocabulary, spelling, written expression and oral expression. Apart from the first sub-discipline which, by its very nature, has a separate book, all the others form the structure of each teaching unit in the school textbook, with the possibility, in accordance with the guidelines of the curriculum guide and because of time constraints, of swapping certain lessons relating to language tools. Relying on materials tied to the same theme, such as “deforestation”, for example, will therefore only be the first level of decompartmentalization with a view to achieving a medium or long-term skill, in addition to the fact that written expression and oral expression, as skills, federate all the other levels of learning. At the second level, which is the most important because it highlights the transversality

of knowledge and know-how, decompartmentalization consists in relying, as much as possible - if and only if this does not hinder the higher constraints linked to the CBA - on the data of one lesson to approach another, and vice versa. In practice, if Grammar is to cover *language levels*, Conjugation the *imperative mode* and Spelling *grammatical homophones*, the formulation of tasks in Methodical Reading should be based, as far as possible, on these language tools. Similarly, if the module aims at the competence of argumentative production, it would be wise for the corpus of the lessons on resources to be argumentative. For example, if the target skill is the production of a story to solve a life problem, the grammar and conjugation lessons could focus on narrative tenses; the Reading text would be narrative; the speaking lesson would focus on testimonial or oral storytelling; and the vocabulary lesson would focus on spatio-temporal lexicon. From one textbook to another, the observation is the same: decompartmentalisation is still to be implemented in some cases and to be perfected in others.

Although more complex, decompartmentalization between the various disciplines would provide a space for communication that would serve the overall objectives of teaching, and the achievement of macro-competences that are more easily transferable to new situations in life. As a primary medium, the textbook must advocate such criteria upstream in order to facilitate the task of its recipients. Integration plays a significant role in supporting this very same assumption.

4. The importance of integration and extension activities

Integration and extension activities in the methodological configuration of the CBA are unavoidable, even in the design and evaluation of textbooks. A synonymy has developed between the CBA and so-called integration pedagogy for the same reason. These activities, beyond the formative evaluation which makes it possible, gradually, to check the assimilation of the minor tools contributing to the achievement of the targeted macro-competence, help to test the learners and, consequently, to control the degree of acquisition - total, partial, nil - of the competence. The main issue is learner empowerment. The feasibility of the actual assessment of a competence should be questioned here. Given that achieving a skill is intended to mobilise many resources that sometimes go beyond a single discipline or even the school framework, how can its assimilation be measured? In other words, is the school space enough to efficiently measure the acquisition of a competence, given its transversality and the ever changing and specific nature of each real-life situation? Competence, in itself, seems abstract

and relatively elusive. It is, according to Cros et al (2010: 23), “a construct; it can neither be observed nor measured directly because it is induced by action”. On this basis, they propose that, “when we see an individual perform an action, we infer whether or not he or she has the competence required to perform it”. Hence the interest in not overlooking either the integration or the extension, the experimentation to be carried out inside or outside the school when developing the textbook.

As regards integration, Roegiers (2006: 10 and 13) defines it as the use of knowledge and skills in everyday situations. He then proposes that “learning should be spread out evenly over the year [and, by implication, throughout the textbook] in five or six stages. This learning is defined in terms of knowledge, skills and attitudes”. This is why, he adds (Roegiers, 2011), it is useful to provide at the end of each level, comparable to the sequence in the Cameroonian education system, every five weeks, a period for integration activities and formative assessments. However, it should be noted that the author seems to conflate the school space with its constraints on life in society: school is the place where competence is built and knowledge is used to do so; life is the place of performance, where one is competent or incompetent. Integration actually solves the problem of sequencing competence into sub-competences, which must then be brought together during an activity. Furthermore, the emphasis is on solving problem situations, on the learner’s autonomy and on individual input. Despite the pedagogical freedom of each teacher in his or her classroom - with the obligation to adapt to the realities of the environment - one of the functions of the textbook is to provide a more or less flexible framework. The role of integration activities cannot be underestimated or, worse, ignored. Clearly, many approved textbooks currently used as teaching aids for CBA disregard this aspect. While French and Spanish textbooks include it at the end of each module in the form of written and/or oral production, English and Geography textbooks, for example, are less rigorous. In both cases, the instructions are sometimes not very precise with respect to the principles of the CBA. It is therefore urgent to update them.

The same applies to the extension of the reflection, although it is specific and restricted to certain teaching activities. Depending on the subject, the module, the unit and, above all, the nature of the lesson, some of the issues addressed are explicitly or implicitly unfinished/not completed. This provides ample justification for further research. As time constraints constitute an obstacle, the research should be carried out outside the classroom. The report, in this case, becomes an adjuvant. Furthermore, one cannot talk about extension without considering integration and/or evaluation.

Numerous activities are involved in extension: fieldwork, research on the Internet or in the library, interviews, etc. All of this inevitably leads to the ability of the subject-learner to deal with a problem situation, to become autonomous. If, for example, a History lesson covers “Independent Cameroon”, the creator could plan an extension activity, an investigation to be carried out in the field in order to supplement the information received, to compare it or to measure its veracity; on “the nationalist movements” for example. As part of using the texts in French, this practical and concrete investment would consist, depending on the theme/module addressed, in using computer resources or libraries to deepen the knowledge acquired, through practical activity, implementing the competence built or in the process of being built. Surveys and the like should not be ignored either. The curricula (Minesec, 2014a: 49) in force, for several disciplines, provide for this activity in the following terms: “A methodical reading session may have the following extensions in the first cycle: debate around a problem drawn from the text; writing work; dramatization”. All the more reason to give these activities a prominent place in textbook development, as well as any other form of hitherto overlooked requirement, in order to meet the challenge of a more compliant and less controversial textbook.

5. For a (quality) textbook in line with the CBA

How can the requirements of the CBA be met and how can textbooks be used to support teaching and learning activities outside and inside the classroom? This is the main challenge addressed by this study. Once we have explored and assessed the current situation, it is critical to adapt textbooks to the pedagogical approach that has been in force for the last ten years. Given the central position of the textbook within the didactic triangle, it would be inappropriate to set objectives without giving oneself the means to achieve them; or by settling for approximate means. Adopting a new pedagogical approach in an education system inevitably involves the rigorous and strict adaptation of human resources, teaching materials and textbooks. The former must be extensively retrained while the latter must be adjusted to the new approach. To this end, measurable and concrete criteria are proposed here - if only as an indication, and subject to more seasoned expertise - aimed at both textbook developers and evaluators in Cameroon. The ultimate goal is to achieve quality textbooks that serve both learners and teachers and that are likely to facilitate the implementation of the CBA. Clearly, both good and bad textbooks play a major role in achieving key educational goals.

The first step is to adapt the textbooks to the CBA, to contextualise the teaching content in a holistic way, both within and outside the textbook. From the outset, for the purposes of representativeness and cultural anchoring or even appropriation, the percentage figures must be clearly defined and imposed on textbook creators and evaluators. Depending on the disciplines and sub-disciplines, and their flexibility and adaptability, cultural, historical, geographical, textual or iconic resources - references - should henceforth be apportioned as follows, for example: 60 to 70% for Cameroon, with due regard for diversity and minorities; 15 to 20% for Africa; and, finally, 15 to 20% for the rest of the world - not just France, as is currently the case in some subjects. Diversity and representativeness, be they cultural, ideological, economic, historical, geographical or other, must be the leitmotif. While the content should largely reflect the learner's more or less immediate surroundings, the spirit of openness to the rest of the world remains relevant, as required by the CBA. Likewise, the resources - reading texts, corpus, exercise materials, images, etc. - must be systematically referenced and, as far as possible, authentic. At least 90% of them must be from credible sources, clearly indicated and reflecting the learner's everyday reality. The same applies to the life situations, which should target the learner's interests.

From a methodological point of view - the second level - the textbook based on the competency-based approach cannot distance itself from the teaching techniques that this approach implies. Indeed, since the main objective is to achieve at least observable skills, it would be incongruous to build teaching-learning activities on a partially or, worse, totally passive approach. Therefore, the structuring of the work to be done, at various levels, will prioritise the tasks to be executed, the activity and the interactivity, tasks which compel the learner to mobilise various and varied resources, and which put him/her resolutely at the centre of learning, as opposed to the passive approach. The latter requirement means that it is now important to systematically decompartmentalise disciplines and sub-disciplines: no longer to limit oneself to adopting a theme eponymous to the module or to limit oneself to written or oral expression; by interfering with the resources and others. In addition, the wording of the instructions should be simple, concise and as unambiguous as possible. In short, the approach should open the learner's mind, arouse his curiosity and sharpen his adaptability to new situations.

Similarly, as a third level, the evaluation techniques used in the textbook will inevitably reflect this constant testing. Given that competence is at the heart of the approach advocated, making CBA an integrative and experimental pedagogy,

integration activities will be given pride of place. Where necessary, extension activities in the classroom and preferably outside will be offered. The aim at this level in particular is to achieve learner autonomy in terms of competence, personal development and free thinking. A critical, open, tolerant mind, capable of freely expressing one's thoughts, of expressing reservations if need be with complete peace of mind, and of allowing divergent views on the same subject. Following this rationale, the ultimate objective of "training, at the end of the first cycle, is therefore to give the learner the ability to be autonomous, to learn throughout his or her life, to work for sustainable development and to exercise responsible citizenship" (Minesec, 2014a: 14). Indeed, sustainable development would be a better underlying framework, with a clear distinction between areas of life: the competences targeted in environmental protection, for example, cannot be merged with those relating to citizenship.

In order to achieve a better match between the textbook and the pedagogical approach, whatever it may be, the CNAMSMMD could consider the obligation of attaching to the pupil's book a pedagogical guide for the teacher, or even an activity book for a more rigorous follow-up of integration activities. In addition, the textbook, whatever the subject, must take into account all the sub-disciplines, objectively and rigorously. In French, for example, oral expression, introduced with the adoption of the CBA, should have a better framework - content, approach, etc. - and, possibly, be more easily assessed both in training and in certification. In order to implement all these measures and many others, it may be time to consider including proofreading in the narrower sense in the Board of Approval's Terms of Reference, so as to eliminate any typos that may have gone unnoticed during production and, possibly, during the subsequent editing process down the line. In addition to the above requirements, which are by no means exhaustive, the textbook must stand out for the accuracy of its contents, originality, absence of plagiarism, ethical and moral compliance, readability, precision, good presentation, adaptation of the register to the level of the learners, etc.

In the end, a general overhaul is needed: an overhaul in terms of the epistemological and methodological revision of textbooks, with a focus on the specifications of designers and evaluators. And, beyond that, a reform in terms of a general education conference - which would be more than timely - and a review of the system as a whole in order to better adapt it to current and forthcoming data. It is certainly not a matter of rushing ahead and boycotting the basic regulations; nor is it a matter of clumsily sprinkling one ingredient here and there in place of all the others. The abrupt introduction of *Mumyal, les larmes de la patience* (Djaïli, 2017) in the final year

of secondary school (Minesec, 2021: 6) is therefore regrettable and, although salutary in itself, boycotts the texts in force. These texts unequivocally recommend the study of 20th century French poetry and Cameroonian theatre. This move is questionable. As much as we clamour for the adaptation of textbooks to the Cameroonian context, it would be incongruous to militate for anarchy. This principle goes beyond the CBA. Any other approach would still be required to comply with the texts in force, however indigestible they may be. Instead, it makes sense to review existing curricula, to adopt ones that are more in line with the approach advocated and that are perfectly suited to the global context. In other words, the education system needs to be overhauled, without adversely affecting any link in the chain. It is unproductive, as Perrenoud (2000) recognises, to rush into a pedagogical approach “leaving its implementation up to the chance of individual choices”. A new educational policy would result in less controversial programmes, with precise and concise specifications for the stakeholders. Subsequently, the textbook will be better adapted to the pedagogical approach, the ins and outs of which will also have to be evaluated, the progress made assessed and the necessary decisions taken. In any case, the experts’ opinion on each aspect of the reform will be justifiably sought.

Conclusion

It must be acknowledged, albeit comparatively, that “ the CBA is a complex and demanding pedagogy that often reveals dysfunctions” (Cros et al., 2010: 52). Among these dysfunctions is the adaptation of the textbook to the constraints imposed by the approach. This adaptation is clearly more of a requirement than a simple choice. On observation, current practices in this area are, to say the least, rather inconsistent. Some textbooks clearly show an effort to adapt to the CBA but remain perfectible for reasons that depend both on the government and on the creators, evaluators and publishers. Others deviate from it from start to finish, both in terms of content and form. In short, it emerges from the analyses carried out that the match between textbooks and the CBA depends both on decisive decisions by the state and, further on, on compliance with well-defined and measurable criteria by authors, publishers and selectors. The quality criteria formulated to ensure this adequacy are, globally and as a priority, of three kinds: contextualisation of content and materials, adaptation of approach techniques and methods and, without claiming to be exhaustive, skills assessment. Among other didactic tools, the textbook is a fundamental and indispensable element in an ambitious education system. It is the unconditional ally of pedagogy, whatever its orientation; it is the best reference for

both the learner and the teacher. Therefore, it is imperative to improve its quality, perfection being the only limit.

Bibliography

Amon, É. et Bomati, Y., 2000, *Méthodes et pratiques du français au lycée*, Paris, Magnard.

Botnem, V. E., 2018, *Planète Cameroun*, Yaoundé, Hatier/Edicef.

Chevallard, Y., 1985, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage.

Clanet, C., 1990, *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, Presses universitaires de Mirail.

Cros, F. et al., 2010, *Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*, Document de travail n° 97, Paris, Agence française de développement.

Cuq, J.-P. (coord.), 2003, *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE int.

Décret n° 2017/11737/CAB/PM du 23 novembre 2017 portant création, organisation et fonctionnement de la commission nationale chargée du suivi et de l'évaluation de la mise en œuvre de la politique nationale du livre, du manuel scolaire et autres matériels didactiques.

Djaïli, A. A., 2017, *Munyal, les larmes de la patience*, Yaoundé, Proximité (*Les impatientes*, Paris, Emmanuelle Collas, 2020, Rééd.).

Forquin, J.-C., 1996, École et culture. *Le point de vue des sociologues britanniques*, Paris, De Boeck.

Giguère Trudeau, E., 2006, « L'approche par compétences en formation technique professionnelle », in M. Amyot et C. Hamel, *La formation continue des personnels de l'éducation*, Multimondes, pp. 147-159.

Lebrun, J., Lenoir, Y. & Desjardins, J., 2004, *Le manuel scolaire « réformé » ou le danger de l'illusion du changement : analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001*, Revue des sciences de l'éducation, volume 30, n° 3, pp. 509-533, <https://doi.org/10.7202/012080ar>, consulté le 17 juin 2021.

Loi n° 98/004 du 04 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun, <http://portal.unesco.org/education/en/files/12704/10434093270Cameroun1.doc/Cameroun1.doc>.

Medina, A. *et al.*, 2017, *Nueva didáctica del Español 2, Enseñanza secundaria*, Madrid, Agence espagnole de la coopération internationale.

Ministère de l'Éducation du Québec, 2003, *L'intégration de la dimension culturelle à l'école. Document de référence à l'intention du personnel enseignant*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun, 2021, *Liste officielle des manuels scolaires. Année 2021/2022. Enseignement secondaire général (Premier et Second cycles)*, Communiqué n° 02/21/MINESEC/CAB du 27 avril 2021.

Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun/Inspection générale des Enseignements, 2014a, *Programmes d'études du français première langue, classe de 4^e/3^e*, Yaoundé, CAAP.

Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun/Inspection générale des Enseignements, 2014b, *Programmes d'études de 4^{ème} et 3^{ème} Histoire/Géographie/ECM et Guides des programmes d'études d'Histoire – Géographie – ECM, 4^e et 3^e*, Yaoundé, CAAP.

Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun/Inspection générale des Enseignements, 2018, *Programmes d'études du français première langue, classe de 2^{ndes}*, Yaoundé, CAAP.

Nama, M., 2016, *Interactions in English*, Cambridge, Cambridge University Press.

Nanfah, J. *et alii*, 2016, *L'Excellence en français, 4^{ème}*, Yaoundé, NMI Education.

Nanfah, J. *et alii*, 2016, *L'Excellence en français, 3^{ème}*, Yaoundé, NMI Education.

Perrenoud, P., 2000, « L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? », in AQPC, *Réussir au collégial*, Actes du colloque de l'Association de pédagogie collégiale, Montréal, en ligne : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud>, consulté le 10 juillet 2021.

Roegiers, X., 2011, *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire. La pédagogie de l'intégration comme de réflexion et d'action*, Bruxelles, De Boeck.

Roegiers, X., 2006, *L'APC, Qu'est-ce que c'est ?*, Paris, Edicef.

Tadadjou, M. (éd.), 1982, *Propositions pour l'enseignement des langues camerounaises*, Travaux et documents de l'ISH, n° 28, Yaoundé, CREA.

Taylor Cox, J., 1994, *Cultural diversity in organization. Theory, research and practice*, Berrett-Koehler.

CRITICAL CURRICULUMS IN SCHOOL TEXTBOOKS: PROCESSES AND OUTCOMES

Lilian Lem ATANGA et **Hugues Carlos FOTSO GUECHE**, *University of Bamenda*

Pr Lilian Lem Atanga is an Associate Professor of Gender and Discourse Studies, formerly Department of African Studies of the University of Dschang, Head of inclusive education at the Higher Teacher Training College, University of Bamenda, and a professor Head of Department of Linguistics and African Languages at the University of Bamenda. She recently was a Fulbright Fellow with the College of Liberal arts and Sciences, University of Florida. Since obtaining her Ph.D. in Linguistics from Lancaster University, UK, she has conducted research on language, gender, politics and elections, and the media in African contexts. Pr Atanga also has senior level teaching and administrative experience with the Pan African University of Water and Energy Sciences (PAUWES) in Tlemcen, Algeria. She has published books, book chapters, and journal articles in high-impact journals and encyclopedias.

Dr Hugues Carlos Fotso Gueche is a linguist and a pedagogic engineer in the teaching of second and foreign languages. He has also taught for close to two decades EFL (English and Foreign Language) and FFL (French as a Foreign Language) in high schools of the North West region of Cameroon before moving to the University of Bamenda where he is a lecturer of French didactics and French language in the Higher Teachers Training College and Linguistics in the Faculty of Arts. He is the current Coordinator of the Functional French Unit of the university. His areas of research interest, where he has published extensively include endangered African languages, second language learning and acquisition, second and foreign language didactics, generative syntax, phonology.

Abstract

The world becomes more and more complex and critical knowledge skills become imperative in being creative to survive. Schools and school manuals harnessed by critical curriculums therefore appear to play a great role in instilling critical knowledge through critical thinking skills that are vital for an ever-changing and demanding world. This paper explores the inclusion of critical content in school manuals, using as data Math and English language textbooks from both the French speaking and English-speaking systems of education in Cameroon. Our data was collected by sampling and selecting some Mathematics and English books of CE2 at the primary school level and from Cinquième and form 1 classes at secondary school level, books approved by the ministry of basic and ministry of secondary education. Our findings reveal books of the French subsystem of education contain more critical thinking material than books of the English subsystem of education in Cameroon. However, all the textbooks showed a lack of intentional and systematic including of critical thinking material both in the curriculum and in the design of the content. Critical content then becomes a lottery appearing sporadically and without a systematic and strategic positioning of this content.

Keywords:

Critical Curriculum, school textbooks, processes, outcomes.

1. Introduction: On curriculum development and outcomes

Foucault's theories primarily address the relationship between power and knowledge. Foucault in this 1969 publication notes the relationship between power and knowledge and how these are used as forms of social control through social institutions. These social institutions include schools and are most effective through discourses that circulate like clouds in the air, yet seep deeply and pervasively as ideologies which are embraced and become hegemonic. These different knowledge systems, as ideologies no longer get questioned or critiqued but are taken for granted as customs and traditions. These knowledge systems are based on suppositions and presuppositions. They propel, in school systems, the learner to act and behave in certain ways and not others, thus having a direct social impact on ways of being, ways of doing, ways of thinking, and ways of saying. School systems according to Foucault are thus then designed to manufacture consent (see Herman and Chomsky, 2010) and following McDavid (2020) 'The Social Dilemma' reproduces actions, thereby roboticizing citizens (Djimeli and Atanga, 2017) and formatting their brains to think and act in uncritical ways. This may sound extreme, but there is a difference between critical curriculum and curriculum that simply seeks to provide knowledge where that knowledge is seen as fact and undisputed.

Examples of static forms of knowledge include a history or civics lesson in Cameroon previously which said 'Cameroon has two languages' as a fact. Such a lesson in a curriculum that seeks to share knowledge rather than produce knowledge gives room for the learner to reflect on how many languages are available in their context – in this case Cameroon. If the content of the curriculum required for the candidate to reflect on different languages used in their community for which purposes and produce the knowledge on the languages available in Cameroon, then such an approach to learning will lead the learn to critique the concept of Cameroon having two languages, to add the adjective 'official' for the information to be correct.

Following Akbar and Kayhan (2013), critical theory holds that the relationship between the school curriculum and the community must be reviewed to make a distinction between the formal and hidden curriculums, which leads to a better understanding of the dominant value system.

To include a critical content to school manuals, the pedagogical approaches need to embrace critical pedagogy (Lynch, 2016). Critical Pedagogy was born of critical theory of Horkheimer (1972). However, including a critical approach in student

textbooks especially at the primary and the secondary levels of education do not require a use of the word *critical* in the curriculum or syllabus, but a consciously developed content with intent of getting the learner to develop independent thinking that questions knowledge and the content of teaching and teaching materials.

Having a teaching – and learning – philosophy grounded in critical pedagogy requires that educators encourage students to critique structures of power and oppression. That is, which content and why, to what purpose and end and to what objective and outcome. An outcome that makes the learner more curious with more questions than answers and a quest to seek solutions to problems rather than learn solutions to problems.

For a critical curriculum, the subject content design must include content that seeks to probe student/learner knowledge to alternative thinking, design and evaluation mechanisms that require learner to question and produce a logical questioning to normative forms.

2. Objectives

A primary objective of this contribution then is to examine critical content in school manuals and how the curriculum can be improved if required to accommodate a critical curriculum. The contribution will examine the transferable skills included in school manuals using the competence-based approach (O’Sullivan & Burce, 2014; Fokina, Kolupaev, Yarovenko, Guseva & Ignatyeva 2016), and content that requires learners to develop capacities of knowledge production – and consumption – and the questioning of inherent knowledge to achieve informed perspectives on subject content.

3. Methodology

Methodology employed for this study is largely qualitative using a (critical) content analysis approach (Krippendorff, 2018) which seeks to analyse the content of school manuals at the primary and secondary levels of education in Cameroon. The data is collected from both French-speaking schools – Francophone subsystem of education – and English-speaking schools – Anglophone subsystem of education.

In primary and secondary schools, textbooks are very relevant in understanding how students can be successfully initiated to critical thinking and develop problem-solving skills. Consequently, to comply with the need to carry out a thorough analysis of textbooks on the syllabus in a bid to assess how critical thinking is implemented

therein, this paper will focus on the curricula of classes in both the French subsystem of education and the English subsystem of education and indicated in the table below.

Table 1: Classes and subjects of both systems of education under study

Subsystem of education	Classes	Textbooks
French subsystem of education	CE2	Math
		English
	5 ^e	Math
		English
English Subsystem of Education	Form 1	English
	Form 1	Math

As indicated in the foregoing two subjects have been earmarked, namely English and Mathematics. The choice of these two subjects is motivated by the fact that their textbooks are considered as mandatory by the Ministry of Basic and the Ministry of Secondary Education in Cameroon. Moreover, many parents limit themselves to these three books when they buy school manuals at the beginning of each academic year. The table below gives more details on the books selected.

Table 2: Books under study

Class	Subject	Publishing house	Book title
5 ^e	Mathématiques	Hachette Livre international	Collection de mathématiques Cargo Walter Paul Komo. 2018
5 ^e	English	Cambridge	Interaction in English Michael Nama <i>et alii.</i> 2015
CE2	Mathématiques	Nathan	Mathématiques CE2, manuel de l'élève KHO Marie Borelle et MBOG Ondoua O. 2021
CE2	English	Sopecam	Emergence in English NDEH Richard <i>et alii.</i> 2021
Form 1	English	NMI Education	Mastering English Egbe Besong Elvis <i>et alii.</i> 2017
Form 1	Mathematics	Cambridge	Interactions in mathematics Andrew. T. Tamanbang. 2017

4. Critical thinking in educational content

In a context where youths have to meet up with the challenges of a more and more complex world, select and sieve content they deem relevant and appropriate, develop knowledge based on needs, and a (socio)cultural and (political) identity appropriate to them, there is a prerequisite for them to be equipped with skills that will make them more fit to provide solutions to problems they encounter. The ability to think critically therefore appears to be an indispensable asset to better assess any situation they find themselves therein and provide working solutions that will definitely lead to success. The state plays one of the major roles in this academic awareness as it is its responsibility to create conditions for the improvement. The choice of textbooks in a school is part of those actions carried out by the government to ensure that students are well trained. Those textbooks are selected with reference to the type of Cameroonian the state wants to obtain at the end of the school program. In fact, as commonly highlighted in the literature on critical thinking, it can only be achieved by a student who:

- understands links between ideas
- determine the importance and relevance of arguments and ideas
- recognizes, build and appraise arguments
- identify inconsistencies and errors in reasoning
- approaches problems consistently and systematically
- reflects on the justification of their own assumptions, beliefs and values.

4.1. Including Critical Thinking in Mathematics

Mathematics is one of the key subjects in the development of science and technology. It is taught at every level of primary and secondary education so that they can enable students to reason appropriately and acquire different skills – logical, analytical, systematic, critical, creative, and the ability to work together. Critical thinking is very important in mathematics. According to the critical thinking consortium (2013), “When students think critically in mathematics, they make reasoned decisions or judgements about what to do and think.” In other words, in a mathematics exercise, students have to consider the criteria or grounds for a thoughtful decision and are not supposed to simply guess or apply a rule without assessing its relevance. For example, instead of directing students to use a particular strategy to solve an assigned problem, the teacher has to work with them to identify

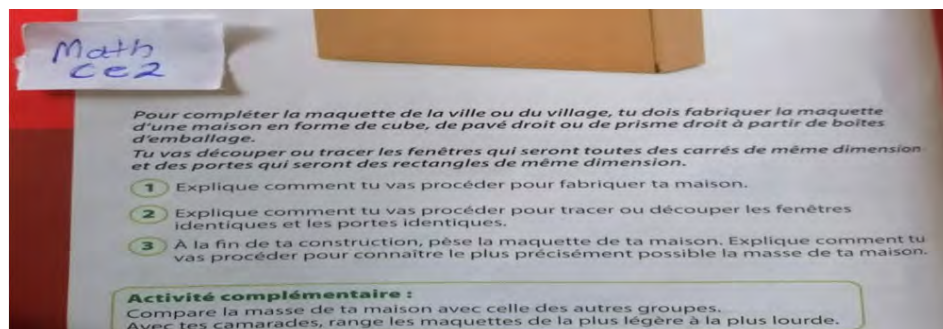
various strategies and to develop criteria for choosing a suitable strategy from among the options. Math textbooks are generally organized around concepts, making it easy for students to see what strategies they need to use to solve a problem. According to Sari and Caswita (2020), “Critical thinking in mathematics is a cognitive ability and disposition to combine the knowledge, reasoning, and cognitive strategies in generalising, proving, and evaluating mathematical situations that are not recognized by reflective means”. If the chapter is on the quadratic formula, students automatically know they will use that formula at some point to answer every question, even a complex word problem. Critical thinking kicks in when students have a variety of options for solving a problem. Students apply critical thinking to find the best strategy out of many possible methods to reach a solution. In mathematics, creative thinking is closely related to students’ ability to generalise, that is “identifying common properties or patterns across more than one case and communicating a rule (conjecture) to describe the common property, pattern or relationship” (Coolen, 2018). Here we will explore the way mathematics textbooks make use of critical thinking in both primary and secondary schools.

4.1.1. Primary school mathematics

Primary school mathematics requires students to be able, very early, to first analyse the problem, notice things that are the same or different, notice things that stay the same and things that change, in other examples to figure out patterns. Let us see how mathematics textbooks that are in the booklet of French-speaking and English-speaking subsystems of education in Cameroon develop pupils’ ability to think critically.

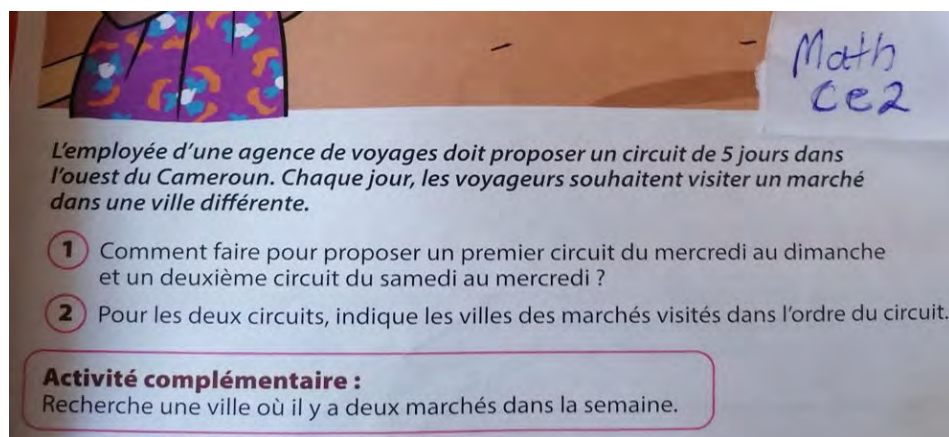
In the French-speaking subsystem of Cameroon, we have randomly selected the CE2 textbook that is published by Sopecam. Let us consider the screenshot below.

Screenshot 1: Mathematic exercise 1



In screenshot 1, the student is requested to model a cubic house using specific patterns such as squares, rectangles. The student's ability to think critically is assessed in the fact that they have to explain the relevance of each of their choices in building their model of houses (1), how they will process in order to cut identical windows (2) and how they will calculate the weight of the house. In the complementary activity, by comparing their work with that of other students the students will have to assess their work.

Screenshot 2: Mathematic exercise 2



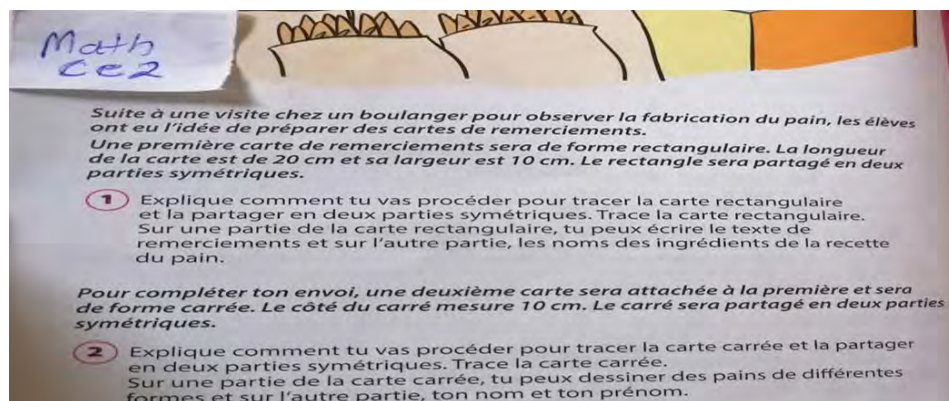
L'employée d'une agence de voyages doit proposer un circuit de 5 jours dans l'ouest du Cameroun. Chaque jour, les voyageurs souhaitent visiter un marché dans une ville différente.

- 1 Comment faire pour proposer un premier circuit du mercredi au dimanche et un deuxième circuit du samedi au mercredi ?
- 2 Pour les deux circuits, indique les villes des marchés visités dans l'ordre du circuit.

Activité complémentaire :
Recherche une ville où il y a deux marchés dans la semaine.

In the screenshot above, as they are requested to write a gratitude letter to a baker who has invited them, the students are supposed to decide on the size of the letter, which requires measurements, and the way they will fold the paper symmetrically. These require the students not only to solve mathematical problems but to think critically.

Screenshot 3: Mathematic exercise 3



Suite à une visite chez un boulanger pour observer la fabrication du pain, les élèves ont eu l'idée de préparer des cartes de remerciements.

Une première carte de remerciements sera de forme rectangulaire. La longueur de la carte est de 20 cm et sa largeur est 10 cm. Le rectangle sera partagé en deux parties symétriques.

- 1 Explique comment tu vas procéder pour tracer la carte rectangulaire et la partager en deux parties symétriques. Trace la carte rectangulaire. Sur une partie de la carte rectangulaire, tu peux écrire le texte de remerciements et sur l'autre partie, les noms des ingrédients de la recette du pain.

Pour compléter ton envoi, une deuxième carte sera attachée à la première et sera de forme carrée. Le côté du carré mesure 10 cm. Le carré sera partagé en deux parties symétriques.

- 2 Explique comment tu vas procéder pour tracer la carte carrée et la partager en deux parties symétriques. Trace la carte carrée. Sur une partie de la carte carrée, tu peux dessiner des pains de différentes formes et sur l'autre partie, ton nom et ton prénom.

This exercise is about an employer of a travel agency who proposes visiting stops of 5 days in the West of Cameroon. On each day, the travellers wish to visit a market in a different town.

How would you go about to propose a first trajectory from Wednesday to Sunday and a second from Saturday to Wednesday?

For the two trajectories, indicate the market towns visited in order in the trajectory

In the third screenshot above, the student impersonates a travel agency employee who has to decide on different types of touristic visits based on the number of days, location and infrastructure.

In these three exercises, the students are not directed on a specific strategy to use, they are supposed to critically examine the elements at their disposal in order to make the most appropriate choices.

Generally, in Mathematics, the time invested in developing critical thinking pays off when students “learn to think and think to learn.” In fact, students who are critically thoughtful in mathematics are more likely to develop skills such as deeper engagement and understanding, greater independence and self-regulation and stronger competence with mathematical processes.

4.1.2. Critical thinking in secondary school mathematics

In secondary school mathematics, students encounter more complex activities that are more demanding in terms of critical thinking. It will be interesting to see how French subsystem of education and the English-speaking system of education.

In this section, we use the *Cinquième* mathematics book published by Hachette, Livre International.

Screenshot 4: Mathematic exercise 4

59 la production des panneaux solaires

Situation
Soucieux de protéger l'environnement, trois voisins, Azah, Babila et Djai, ont installé des panneaux solaires sur le toit de leurs maisons. Ils observent la production électrique, en kWh (kilowatts heures), durant la première semaine de juillet.

Production d'Azah
• Production le 1^{er} juillet : 8,468 kWh.

Date	Production par rapport au 1 ^{er} juillet
2 juillet	-0,512 kWh
3 juillet	+0,703 kWh
4 juillet	-0,214 kWh
5 juillet	+1,009 kWh
6 juillet	-0,405 kWh
7 juillet	+0,032 kWh

Production de Babila
59,875 kWh durant la semaine.

Production de Djai
Même production qu'Azah jusqu'au 5 juillet. Puis :
• 8,812 kWh le 6 juillet ;
• 7,938 le 7 juillet.

Tâche
Utilise ces documents pour calculer, puis comparer, la production d'électricité de chacun des trois voisins.

In this mathematics exercise, the students are asked to calculate, then compare the electricity production of the three neighbours. In the three tables, there are more or less details on the consumption of each of them and depending on their analysis of each consumption, they are to critically decide the kind of formula they will use to calculate each bill and finally compare their various consumptions.

Screenshot 5: Mathematic exercise 5


64 L'aéroport

Situation

Un aéroport international dispose de deux pistes numérotées 1 et 2.
À 8 h pile, un contrôleur aérien constate qu'il y a un avion qui décolle sur la piste 1 et un avion qui atterrit sur la piste 2.


Piste 1

- La piste 1 est réservée au décollage des avions.
- Un avion décolle toutes les 9 minutes.



Piste 2

- La piste 2 est réservée à l'atterrissage des avions.
- Un avion atterrit toutes les 26 minutes.



Tâche

A quelle heure le contrôleur aérien observera-t-il à nouveau un avion décoller de la piste 1 et, en même temps, un avion atterrir sur la piste 2 ?

In this exercise, the student is asked to critically examine the time of taking off and landing of planes in an airport to predict when two planes can land at the same moment. Again, a problem like this one with various approaches obviously request critical, deductive and analytical skills as the student will have to discriminate between a lot of possible times to identify the one that is more likely to be the appropriate time of landing of two planes.

Critical thinking in Mathematics textbooks in the English-speaking subsystem of education also needs to be assessed. And to do so, we resorted to the Mathematics book of form 1 as prescribed by the official book list, namely, "Interactions in Mathematics". Let us consider the screenshot below

Screenshot 6: Mathematics exercise 6

Exercice 5.4

- List all the factors of these numbers.

a) 51	b) 53	c) 82
d) 79	e) 89	f) 97
g) 99		
- List the prime numbers in Question 1.
- List the composite numbers in Question 1.
- Write the lists from Questions 2 and 3 in set notation.

Form 1
Math

This exercise does not give room to any critical reflections; the student just needs to apply a rule robotically. The fact that all of them are expected to give the same answer is a clear indication of the fact that critical thinking is not necessary here.

A question like 'Dig deeper' where the student is given a daily experience where they need to apply the rules would allow for critical reflection and transposition of rules to show a deep understanding of the need to learn the rules/equations they are being taught.

The course developer needs to also understand why there is the need to teach the student these mathematical problems beyond just knowing how to solve the problem. Why would a student need to know a prime number? How does that number affect them in their daily lives? A '*dig deeper*' question would explore students' understanding that faced with a situation they need to divide something to a number of persons beyond 1 and has the quantity being a prime number, everyone cannot have it equally divided in whole numbers. This aspect of getting the learners to think this critically is missing in the text.

Screenshot 7: Mathematics exercise 7

To add or subtract mixed fractions we express the fractions as improper fractions and carry out the addition or subtraction in the same way as for proper fractions.

Exercise 6.6

- Add:
 - $\frac{2}{7} + \frac{4}{7}$
 - $\frac{15}{28} + \frac{17}{28}$
- Add:
 - $\frac{2}{5} + \frac{1}{4}$
 - $\frac{2}{3} + \frac{4}{5}$
 - $\frac{1}{2} + \frac{6}{5} + \frac{4}{3}$
- Find:
 - $1\frac{1}{2} + \frac{7}{8}$
 - $3\frac{1}{3} + 5\frac{2}{5}$
- Subtract $\frac{3}{8}$ from $\frac{5}{8}$.
 - $\frac{2}{3} - \frac{5}{8}$
 - $\frac{3}{4} - \frac{2}{3}$

Form 1
Math

Here the student is once again requested to apply a rule and produce one and the same answer. There are no alternatives to discriminate as there is one single rule that everybody has to apply. Once again, critical thinking is not needed here.

Contrary to the book used in the French-speaking subsystem of education where critical thinking was necessary to solve some problems, the book of the English-speaking system seems to be conceived without any critical perspective.

4.2. Critical thinking in English

Critical thinking is essential in learning a language. Critical thinking is mainly the ability allowing the students to express everything freely. Consequently, skills such as critical listening, speaking, critical reading and critical writing can be successfully achieved when the critical skills are built in the curriculum and students acquire them across their learning journey. Several reasons justify the inclusion of critical thinking in the FLT classroom. To begin with, language learners can monitor and evaluate their own ways of learning more successfully if they can take charge of their own thinking. Then, critical thinking increases the learning experience of the learners and makes the language more meaningful for them. Finally, critical thinking has a high degree of correlation with the learners' achievements.

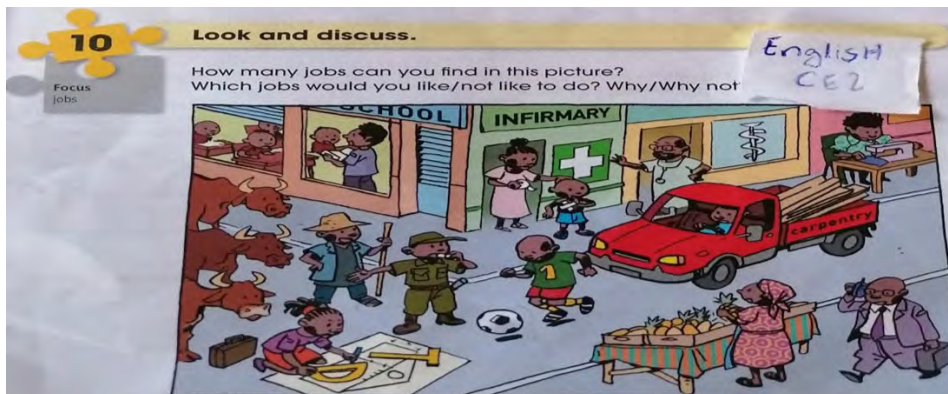
4.2.1. Critical thinking in primary school English

English language classes in primary schools include critical thinking skills as pupils are regularly called upon to discriminate between many linguistic options in order to use the language more appropriately. The data that will be analysed in this section comes from both subsections of education in Cameroon that is the English-speaking subsystem and the French-speaking subsystem.

The data analysed here comes from the book "Mastering English" published in Cambridge. Used in CE2 of the French-speaking subsystem of education.

Let us consider the following screenshots from the CE2 English language textbook.

Screenshot 8: English activity 1

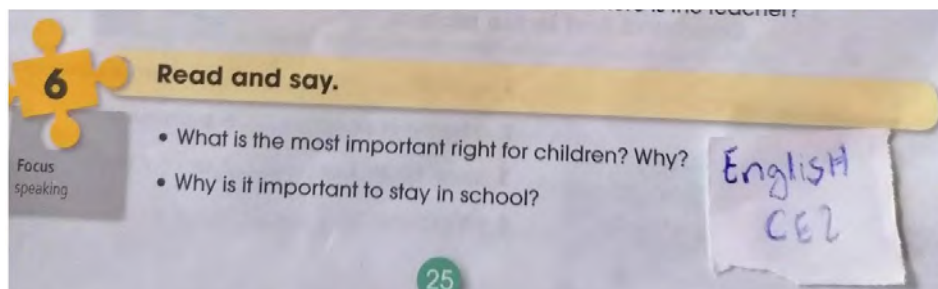


In this activity the student is called upon to identify the various jobs, he can identify in the pictures. It is clear that all these jobs are not present in the pupils' immediate environment but the images are there to orientate the students as they have to mobilise all what they have seen or heard previously on various activities in order to name the jobs illustrated in the picture. This naturally leads to the choice of the job they want to do in the future. This choice cannot be made if the students do not critically assess the various jobs that come to their mind. However, this activity is not enough to create capacities and skills to enable the learner to critically choose what they want. This activity should be followed up with questions that allow the learner to question the jobs in the photo and not only pick a job, but choose one with a reason and reject another for a reason. The learner should be able to argue out why they choose one job and not another based on a critical analysis of the data presented in front of them and even have the capacity to reject all the jobs if they so choose. Thus, questions like:

- For the job chosen explain why you did.
- Give a job you will not choose and why

Even if this activity is oral, it gives the learners the capacity to choose, not just by picking but by having an informed choice, based on an analysis of the pros and cons of the job chosen, and an understanding of what the job is, and what it entails.

Screenshot 9: Primary English activity 2



This is a reading comprehension exercise whereby the learner is expected to read a short passage, answer a few questions and relate the story to their daily life. Here, the text is about activities in school and the student is expected to critically analyse their study environment and say why it is important to go to school.

Although this text may pass for one which assesses critical thinking, it may not because it is simply a reading, understanding and response text. A more complicated higher-level content could ask a question like:

Bih's mother sent her to go and sell bananas on Tuesday at 10a.m. in the morning. Bih went selling the bananas in front of a carpentry workshop where the big boys were touching her and making jokes about her.

- What were the rights of Bih that you think were violated?
- Do you think school helps protect the rights of children?
- Why is it important to stay at school?


Questions as such above do not get the learners directly draw answers from the text but gets them to understand the content of the text and draw inferences from the text and extend the knowledge to daily challenges. Such questions get learners to determine usage of class knowledge in out of class and real life contexts.

From the image in the text above, there is an attempt at getting the content critical but limits candidates from transposing knowledge learnt to non-classroom situations.

Screenshot 10: English activity 3

12 Look and discuss or write.

Focus: discussing AIDS



English
CE2

- These children are AIDS orphans. How do children become AIDS orphans?
- Do all AIDS orphans have HIV or AIDS?
- What are some of the difficulties for AIDS orphans?
- How can we help them?


This is a speaking and writing exercise that also makes use of critical thinking in that the pupils are expected to discuss about aids and make some suggestions to ameliorate the life of AIDS orphans. The text requires learners to think beyond the content of the text displayed and bring in their humanity into the responses.

Screenshot 11: English activity 4

12

Focus
discussing
sanitation

Look and discuss or write.



- What is wrong with this picture in terms of water and sanitation?
- Why is this a problem?
- How can it be improved?

English
CE2

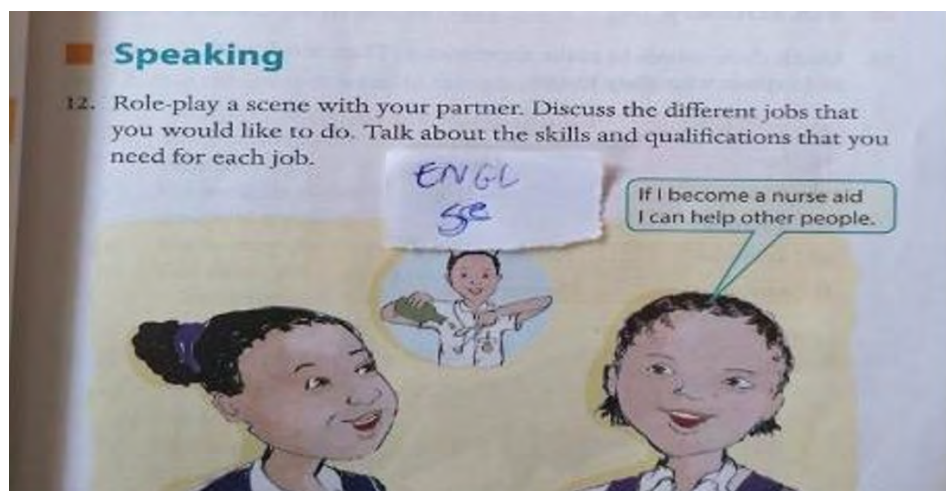
In this exercise the pupils are asked to observe a picture that can be the representation of their environment and critically reflect on the way, they can contribute to the protection of nature. The question, “Why is this a problem?” is a key element in pushing the pupil to critically examine the image and relate it to their day-to-day life in order to be able to identify the different ways in which nature is being destroyed around them. The “How can it be improved?” is in line with critical thinking principles that suggest that the learner, faced with a situation, has to assess the various available possibilities and choose the ones that he deems more likely to succeed. However, the learners could be pushed further had the question not already been identified there was a problem by letting learners determine if there is a problem with water and sanitation in the picture before asking the questions that follow.

4.2.2. Critical thinking in Secondary school English

In secondary schools, the mastery of the English language is closely related to the ability of the student to critically examine the situation at hand and choose the most appropriate way of expressing their ideas. Here, English textbooks of both subsystem of education will be analysed with reference to their ability to push the student to think critically.

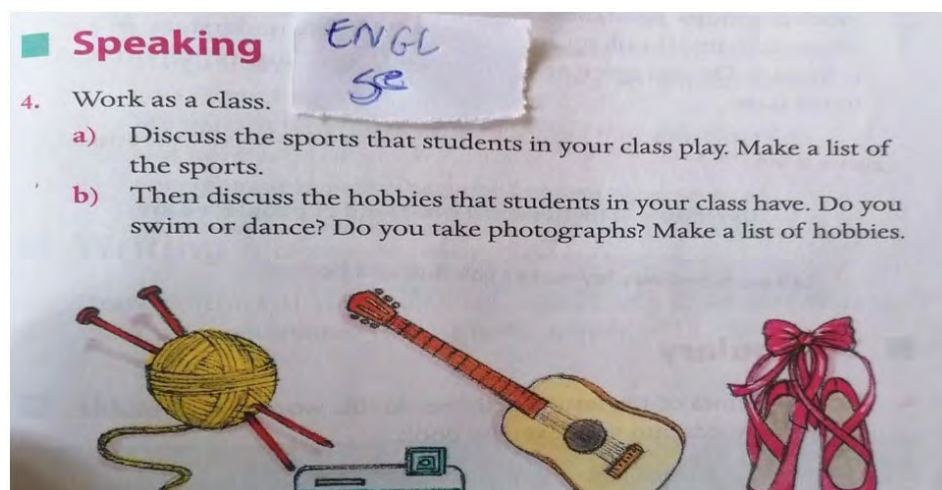
The English book that has been chosen for this exercise is that of *Cinquième* and is entitled “Interactions in English.”

Screenshot 12: English activity 5



Roleplay is one of those exercises that, in English class, push students to use their critical mind. Here, they have to elaborate on the job they want to do in the future. That choice alone requires a lot of critical reflection on the opportunity the student anticipates from his dream job. Presenting the skills and qualifications required for the job to call for critical analysis in that the student will have to choose the appropriate words to depict the idea, they have on their dream job.

Screenshot 13: English activity 6



Here critical thinking is obvious in that it is a group work where the students will have to confront their idea with those of the other members of the class, thus resorting to presenting their arguments for choices.

Screenshot 14: English activity 7

■ Listening and reading

6. Before you read the story below, discuss these questions in groups or as a class.

- What do you do before you eat a meal?
- Where do you eat your meals?
- What do you do after your meal?

ENGL
ge

The questions in Screenshot 4 are directly drawn from the listening comprehension text. Critical listening skills could require learners not just to get answers from the text they have listened to but determine for example if what they do before or after each meal is a norm that is inviolable.

In the English subsystem of education, English textbooks also resort to critical thinking in a bid to make student actors of their learning process. Let us consider the extracts from “Interactions in English form 1” below.

Screenshot 15: English activity 8

► CATEGORY OF ACTION:

Speaking

Discuss these questions in your groups, then with your teacher.

- ❖ Is there a supermarket in your neighbourhood? If yes, say what can be found in it.
- ❖ Have you ever gone shopping?
- ❖ Is buying foodstuff in a food market part of shopping?
- ❖ Name examples of things we buy when we go shopping.
- ❖ Where do we find such shops in your area?
- ❖ Name one of such shops.
- ❖ Is there any commercial avenue in your town? Name any shop found there.

Form 1
Engli

In the above exercise, there is fertile ground for critical thinking as the work is supposed to be done in groups where students can confront their ideas to their friends’ ones in order to make appropriate choices. The questions here, on buying in supermarkets and other business places, are very challenging and need the students to pay attention to their environment and observe critically what surrounds them.

However, these questions could be made more critical by making students understand the difference between shopping – which may imply buying from a

shop – and buying (which is more generalised) from any form of market including glee markets – open markets like in Cameroon. The question ‘Have you ever gone shopping’ may be confusing or straight forward, to distinguish buying from a shop, from buying from a flea market. The question ‘is buying food stuff from a food market part of shopping’ requires critical thinking skills as the learning needs to know if there is a possibility of a food market being in a shop or if a food market is an open market in the context of Cameroon.

Screenshot 16: English activity 9

► **CATEGORY OF ACTION:**

Speaking

Share ideas in pairs, then with your teacher and class.

- ❖ What is a family?
- ❖ As a class, are you a family? Name the types of families.
- ❖ Are there people without families?

► **Let's revise together.**

Who are the following persons to you?

A: Your uncle's son is:

Form 4
Engle

Sharing ideas is also very great for critical thinking as students have to make a statement with reference to what they have heard from their mates. Presenting one's family is not just listing them but choosing how far they can go. They can ask themselves questions such as “Should I include my uncle? My nephew? My great-grandparents? This is where sharing ideas with their friends can be very instrumental. Here there is need to think critically on how to present an issue related to them.

Screenshot 17: English activity 10

dictated by Ayong's mother ...

4. Write down the things found in Ayong's list that are also found in your

use to express feelings.

8. Are you sure Mr. ... list is in order, if no rearrange

Form 4
Engle

► **Group work**

Discuss the current prices of some consumer goods in your local markets with your team members and write down what you have observed in the market about the prices.

You can also compare the prices in the market with those in the shops in your neighbourhood.

► **Class Project**

List the things found in your school bag all over your body and write out their prices, then read out the total amount to the rest of the class.

In a general context of inflation with a serious increase in the price of basic commodities, students have to critically observe the phenomenon in their environment and discuss it with their friends. Critical thinking also intervenes here in terms of considering which aspect to raise, and the appropriate words to choose to make the idea better understood.

5. Reflections on critical thinking in school textbooks

Even if a lot of efforts have been made as far as critical thinking is concerned in the conception of textbooks in Cameroon, a lot can still be done in order to enable students to be more practical in their reasoning in terms of the training of the authors, the nature of the exercises and the way the book shapes students behaviour both academically and socially.

The textbooks examined both in the Francophone and Anglophone systems of education are indicative of the fact that critical thinking is not consciously inserted in the design of school textbooks. The course developers need to factor the language they use in the texts and the exercises. That can be through the use of verbs that require students to draw on their logical skills, analysis of cause and effect, problem and solution, compare and contrast and chronological order of events to determine solutions to problems. Students should not be expected to do what in the English-speaking regions was called 'memorise, pour, and forget, but rather a question structure that requires students to use information available to develop solutions to problems through logical and strategic thinking skills.

The school textbooks of English and Mathematics, although are meant to factor what in the Cameroon system of Education is called 'The Competence Based Approach' falls short of digging deeper into students' skill of critically analysing situations to develop and propose solutions to problems as demonstrated in the data above.

6. The training of textbook authors and its impact on critical thinking

Critical thinking requires a lot of expertise on the part of book writers who need to have the appropriate skills to provide students with material that will open up their mind and force them to move out of their comfort zone. To be able to do that, mastery of the subject matter is not enough as there is a need to not only motivate the students to study a topic, but, most importantly, to show how that knowledge can be used to solve day-to-day issues. For instance, in a subject like English, how

will students be willing to study and do exercises on the simple past if the activities contained in the textbooks don't permit them to be able to recount a childhood memory (for example)? What is the relevance of studying longitude and latitude in geography textbooks if the students are not clearly told that it will help them organize their activities according to the length of days and time zones?

The social relevance of academic knowledge therefore has to be explicit in the textbook so that, even at home the students should see how school subjects are related to their daily life through the numerous questions they have to trigger in their minds. Book authors therefore should not only be subject specialists in their various domains but also be experts in (critical) pedagogy and didactics. Their knowledge of pedagogy will be relevant in knowing the kind of activities they will use with reference to the student's age and interest. Cartoon characters will be used in primary school textbooks whereas teenagers will have more interest in their textbooks if their illustrations present their best football player, their best musician or their best dressing styles. They will be more eager to critically reflect on an issue if the author puts the instructions in the mouth of a character he is used to or admires out of class.

In the context of Cameroon, for example, Roger Milla could be used to solve a mathematical problem or a physics problem that requires force, velocity and distance if the question is set to question the speed of a ball, the angle of the ball and the impact of the ball when it lands an object.

7. Restructuring the conception of exercises to make students think critically

Book authors have the need to improve on the types of exercises they give to students in order to permit them to understand a lesson better. Critical thinking is best used when the student is asked to solve a problem that corresponds to situations they can be confronted with in their daily life.

Context therefore appears to be the key in pushing the student not only to find interest in an activity but also, and most importantly, to resort to every resource at their disposal to provide a working solution they are confronted to. For instance, if you ask a primary school pupil in Cameroon to describe a plane when very few have ever been to an airport, it will be very difficult to have the best output whereas if in that exercise the student is asked to describe a bus, the probability that the latter gets more implicated is very high. In like manner, in a math exercise given to form 2 students, it would be out of context to ask them on how they would calculate their money when running errands in a supermarket whereas most of them have not ever

done shopping in any or are living in towns where such modern infrastructures do not exist. But if the context of the exercise is a local market or buying from a hawker, the probability for the student to think critically is very high.

The question has to be formulated very clearly in such a way that there can be no misinterpretation on the part of the students. At times, students cannot think critically because they cannot figure out properly what is expected of them. At times the same question is understood differently by students because it is not properly formulated. There is therefore a need to ask questions that are clear enough for the students to know exactly what he or she has to do.

8. The way forward

We have examined the data above essentially talking about critical thinking skills. We examined how exercises in different school manuals are built and if these exercises require learners to draw on their critical thinking skills to respond to the questions in the different exercises. Critical thinking skills in school manuals should be built in the listening, reading, and writing of all material in different subjects the learner comes across. Essentially, these skills require learners to use data, logic and decisiveness, and not just a transfer of classroom skills to the real world. The ability to gather information, analyse information – and related problems – and draw conclusions based on an analysis of the problem and best solution to it.

We have discussed the critical thinking skills as if they are different from the teaching-learning methodology adopted in Cameroon which is the *competency-based approach*. Competency-based learning has been said to start by identifying specific competencies or skills and enables learners to develop mastery of each competency or skill at their own pace, usually working with a mentor or teacher. For these skills to be transferable, there must be an inclusion of a critical thinking capacity that allows learners to analyse information provided to proffer solutions to life's problems.

The different ministries of education in Cameroon, from the basic to the tertiary have adopted methods that are or should be competency-based. These teaching and learning approaches probably have assumptions that these approaches are critical in nature as should be any competency-based approach. Just how these are being evaluated and tested from the inclusion of critical thinking is what we cannot certify. The curriculum content in some cases seeks to expose learners to transfer of knowledge/skills to real-life situations. But the transfer of skills to real life can take

two forms: A critical examination and application of these skills or a simple transfer of these skills.

Our focus is not just a competency-based curriculum, but a critically competence-based curriculum with an intentional inclusion of a critical content in the design of the curriculum. Curriculum designers and textbook content experts must be trained to include, on an intentional basis, a critical aspect to textbook material. The exercises built in school textbooks, irrespective of the subject, should push for learners to develop critical thinking skills. Critical reading, listening, writing should be built into textbook material.

This objective can be attained by getting textbook developers to include teaching and learning content in the books that allows teachers and learners to be critical in their education endeavours.

Essentially, critical thinking activities in this English textbook are those parts of a lesson or exercise that actually require the pupil to enquire more thoroughly about language or ideas in order to achieve a better understanding, for instance, in grammar, pupils need to ask how the structure they are learning is different from another one. In vocabulary, they need to ask what the limitations of a particular word are. In reading or listening, there is a need for the students to ask if the author has used balanced or emotive language and in writing or speaking, pupils should produce a text or speech with reference to a specific situation.

However, school manuals from the French subsystem of education had better content that warranted learners to think critically, not only in the exercises given but also the content of the books. Meanwhile, in the English sub-system of education, the build in of a critical content was epileptic as it was not consistent and systematic. Some lessons and exercises were built in to explore critical thinking skills and others were simply informative requiring only just a comprehension and not higher-level critical skills – which should be age-adequate of course.

Although purporting to do a curriculum that is competency-based – and therefore requiring a transposition of knowledge to everyday skills and needs –, the curriculum is not built for critical thinking. The recommendation in this paper thus is for content experts to intentionally introduce content that enforces the critical thinking skills of learners not only through exercises – as is the case in the textbooks examined –, but also in the presentation of the lessons in all subjects, not only Math and English but other subjects such as History, Geography, and Sciences. History for example should

not be taught as a recitation of past events but an exploration of why the events happened, the consequences of the events in today's world and the implications, if possible, on the future by getting the students to think out these consequences rather than the teacher dictating them to the learners.

Conclusion

The objective of this paper was to examine whether school textbooks, in the context of implementation of the competency-based approach in Cameroon education system, instil critical thinking skills into students and pupils. Through a qualitative methodology, we have collected data from different textbooks in the official syllabus of both the French-speaking and English-speaking subsystems of educations. The Mathematics and English textbooks of *Cinquième* (Form 2) and *CE2 (Class 4)* for the French subsystem and Form 1 for the English subsystem of education in Cameroon were explored in a bid to see how their authors made students come out of their comfort zone to challenge their prejudices and make choice that open their mind to the multifaceted and ever-changing nature of their environment. We examined if the exercises in the different school manuals exposed or required the learners to think out of the box to provide solutions to real-life issues and challenges. We explored the language use, the form of exercises and critiqued the inclusion or exclusion of exercises that required learners to deduce/produce knowledge not found in the texts. In mathematics and English textbooks, we noted that students, through lessons and exercises were regularly pushed to find the best strategy out of many to reach a solution, with the ability to always generalise. The learners were pushed for instance to reflect on the relevance of a solution by confronting it to their experience of the world before choosing the best way to approach a problem as presented in an exercise. Even if, books authors still need to address pertinent issues as far as their critical presentation of the material is concerned, it clearly appears that there is an indisputable effort to make the learners, who are the main actor of the learning process, to always challenge their prejudices and make choices that are relevant to their daily life.

References

Akbar, S. and Kayhan, M. (2013). The Curriculum as viewed by the critical theorists. *2nd Cyprus International Conference on Educational Research*. Procedia Social and Behavioural Sciences 89 (59-63).

Chomsky, N., & Herman, E. (2002). A propaganda model. *Manufacturing Consent: the Political Economy of the Mass Media*. 2nd ed. New York: Pantheon Books, 1-35.

Desire Ratna Sari & Caswita. (2019). The Analysis of Mathematical Critical Thinking Skills of Students in Junior High School. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. Volume 422.

Djimeli, T. A. and Atanga, L. L. (2017). La femme politique dans la presse sénégalaise : le patriarcat contre la parité, *African Humanities Review – A multidisciplinary Journal*, vol 3, n° 1, pp. 1 – 22.

Fokina, O. V., Kolupaev, A. A., Yarovenko, A. A., Guseva, A. I., & Ignatyeva, O. V. (2016). The place the competency-based approach of education in the educational management system. *International Review of Management and Marketing*, 6(6S), 266-271.

Foucault, M. (2013). *The Archaeology of knowledge*. London: Routledge.

Herman, E. S., & Chomsky, N. (2010). *Manufacturing consent: The political economy of the mass media*. Random House.

Horkheimer, M. (1972). *Critical theory: Selected essays* (Vol. 1). A & C Black.

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.

Lynch, M. (2016). How to implement critical curriculum into your classroom. *The Advocate*. <https://www.theedadvocate.org/how-to-implement-critical-pedagogy-into-your-classroom/>.

Mc David, J. (2020). The Social Dilemma. *Journal of Religion and Film*, 24(1), 1-3.

O'Sullivan, N., and Burce, A. (2014, September). Teaching and learning in competency-based education. In *The Fifth International Conference on e-Learning (eLearning-2014)* (pp. 22-23).

The critical Thinking Consortium. (2013). Critical thinking in elementary mathematics: What? Why? When? and How?. www.tc2.ca.

Colleen, V. (2018). Creative and critical thinking in primary mathematics. Online lectures notes (<https://www.monash.edu/education/teachspace/articles/creative-and-critical-thinking-in-primary-mathematics>). Monash University.

Walter, P. K. et al. (2018). *Mathématique Collection Cargo, Cinquième*. Hachette.

- Michael, N. (2015). *Interactions in English, Cinquième*. Cambridge.
- Kho, M. B. *et al.* (2021). *Mathématiques CE2, manuel de l'élève*. Nathan.
- Ndeh, R. *et al.* (2021). *Emergence in English, CE2*. SOPECAM.
- Egbe, B. E. *et al.* (2017). *Mastering English, form 1*. NMI Education.
- Andrew, T. T. *et al.* (2017). *Interactions in mathematics, Form 1*. Cambridge.

EDUCATION AND LIVING TOGETHER IN CAMEROON: TAKING MINORITIES INTO ACCOUNT THROUGH MORE INCLUSIVE TEXTBOOKS

Roger KAFFO FOKOU, *SNAES*

Professeur Roger Kaffo Fokou is a secondary school teacher for French and Literature, an independent researcher, essayist, poet and novelist, and has authored more than a dozen books. He is the Secretary General of the National Autonomous Union of Secondary Education (Syndicat National Autonome de l'Enseignement Secondaire, SNAES) and Deputy Secretary General of the Federation of Education and Research Unions (Fédération des Syndicats de l'Enseignement et de la Recherche, FESER). He is also the director of publication of La Voix de l'Enseignant and of the website www.snaes.org, and has been the spokesperson of Cameroonian teachers' unions since 2012. A specialist in social, financial and entrepreneurial education issues, he has represented Francophone Africa for two consecutive terms on the Board of Aflatoun International, an Amsterdam-based non-governmental organisation that focuses on educating children about their rights and responsibilities and on managing financial resources through social and financial education.

Abstract

How can we foster social cohesion in a divided and conflict-ridden society such as Cameroon? Such an issue is both pressing and sensitive, and because of this second aspect, challenging to address. The analysis shows that, prior to drafting relevant and effective social inclusion policies, there is a need for a good appropriation of the concepts and notions at the heart of the issue. However, many social inclusion policies lack sustainability if they do not place education at the centre of their strategy - or do so poorly. However, if education is to make an effective contribution to social inclusion, it must be supported by clear and unambiguous policies and adequate tools. And there is ample evidence that one of the key tools for implementing successful inclusive education must be an inclusive textbook. This reflection concludes that evaluating this tool is first and foremost a task to be undertaken by experts.

Keywords:

Disabilities, differences, minorities, living together, social inclusion, inclusive education, textbook.

Introduction

Reflection on the issue of living together is centuries old. It can even be traced back to Plato and Aristotle. In fact, Aristotle defines the city in terms of diversity and the need to preserve it: “It is obvious that if a city moves too far along the road to unity, it will no longer be a city, for the city by its nature is a certain kind of multiplicity” (Politics, Book II). Over the past two decades at the global level, the theme of living together has informed the “work on the establishment of multicultural democracies and on the growing demands for equality, recognition and respect for differences and the values of pluralism” (Khadiyatou Fall, 2015, p. 22). This work has touched on topics as diverse as social ties, social exclusion, public space, multiculturalism, non-violence and citizenship, intercultural dialogue, reconciliation in post-conflict situations, immigration and integration, public policies, education for religious and cultural diversity, disability, etc.

According to the International Association of Francophone Mayors (*Association Internationale des Maires Francophones*, AIMF),

Living together [...] is a dynamic process that all actors put in place to foster inclusion, as well as a sense of security and belonging. Promoting living together means recognising and respecting all forms of diversity, fighting against discrimination and facilitating harmonious cohabitation. In implementing living together, the various actors in the community work together to facilitate the emergence of common values that contribute to peace and social cohesion (AIMF, 2018).

This definition clearly distinguishes the objectives of living together - inclusion, security, sense of belonging - from its means - recognition of and respect for diversity, the fight against discrimination, sharing of values. At the same time, it suggests that the issue of living together is a global one, and we know that Cameroon is not spared of confronting it.

For decades, the Cameroonian society has been experiencing an increasingly acute social cohesion crisis, which politicians have recently¹ referred to as a crisis of “living together”. The country’s diversity, once viewed as a source of pride and wealth²-

1. Adoption in 2015 of the Cameroonian National Integration Strategy and creation in 2018 of the National Commission for the Promotion of Bilingualism and Multiculturalism (CNPBM), one of whose missions is centered on living together.

2. The 1972 Constitution begins with: “The Cameroonian people, proud of their diversity »

hence the concept of “Africa in miniature” used to designate Cameroon -, long been used and considered beneficial in the marketing sense of the term - seems to have become a liability, if not a threat to its unity. In fact, when we look back at the country over time, we realise that the shift from this diversity to fractures is anything but novel, and that these fractures appear increasingly more difficult to bridge every day, especially as old divisions (tribal, cultural, linguistic, spatial, social, etc.) have been compounded by new - and perhaps post-modern oppositions. One of the most emblematic of these today relates to the sex and gender issue, especially when it leads to the contrast between homo- and heterosexuality.

In the 1960s, on the threshold of independence³, the issue of living together, which was not yet termed as such, seemed to have been taken seriously enough at the national strategic level. It thus became the central theme in the political vision of the first Head of the new State of Cameroon, a vision known as “national unity”: “Yes, we want a nation, a truly united nation,” President Ahmadou Ahidjo proclaimed at the time, “a nation where a citizen, wherever he may be, feels at home, is considered a compatriot by the other citizens of Cameroon” (*La pensée politique d’Ahmadou Ahidjo*, 1968, p. 17). Going back to this in 1984 in the preface to a book (Kengne Pokam, 1986), Prof. Maurice Kamto stated :

For more than two decades, a dominant theme has marked Cameroon’s political language: the theme of national unity. This central idea appeared very early on as the cornerstone of our ideological discourse; as our myth, in the Sorelian sense of the term: a mobilising myth.

Ahidjo had been out of power for two years and it was time to take stock: had the myth mobilised people as expected? It is hard to answer in the affirmative. Taking the torch from the hands of his predecessor in 1982, Paul Biya had affirmed from the outset his determination to follow in his predecessor’s footsteps: “My predecessor never failed, neither will I” (Biya, 1982).

Almost four decades after this programmatic speech, things seem to have deteriorated, especially with regard to the management of national diversity. How can it be explained that despite this lucid and timely diagnosis and the constant affirmation of the will to promote living together, we have arrived at the current crisis? Have the strategies and resources been appropriate? Looking at the implementation of the vision, it appears that the concept has benefited from substantial political and

3. Independence of Eastern Cameroon under French domination.

legislative investment, but that the strategy for its implementation has been slow in coming.

A comprehensive analysis of the weaknesses or shortcomings of Cameroon's national integration strategy could reveal a great deal about the causes of its relatively significant failure to achieve its defined objectives so far. However, it is neither the purpose nor the orientation of this work, which is primarily interested in finding out what a greater and more effectively implicated education could contribute to the successful implementation of living together in Cameroon. As can be seen, we are seeking to establish a direct correlation between education and social inclusion, based on the assumption that this relationship, while not exclusive, is central, as can be read in the Delors report (1996, p. 8)⁴. But under what conditions can education effectively contribute to social inclusion?

We assume, following simple logic, that in order to play such a role effectively, the society in question must adopt a clear and unambiguous policy of social inclusion, and that education itself must be inclusive. Inclusion in education is a whole programme in itself, with its own challenges. Inclusive education has already been the subject of much international theorising and the production of numerous implementation guides - UNESCO Guides, Commonwealth Guide, etc. In Cameroon, this implementation has been carried out by the Ministry of Education. This implementation has also prompted a remarkable evaluation conducted in 2017 by Thérèse Mungah Shalo Tchombe⁵. The conclusion of this assessment work emphasises that "The knowledge deficit on inclusive pedagogical practices among administrators and teachers originates from their beliefs, attitudes and values" and insists on "the need for a new education policy that addresses the shortcomings of inclusive education-related policies".

By omitting the learners' conceptions, this conclusion does not sufficiently take into account the balance of the pedagogical relationship between teachers and learners,

4. « Faced with the multiple challenges of the future, education appears to be an indispensable asset to enable humanity to progress towards the ideals of peace, freedom and social justice. The [International Commission on Education for the Twenty-first Century] therefore wishes, at the end of its work, to affirm its faith in the essential role of education in the continuous development of individuals and societies. Not as a «miracle cure», not as the «open sesame» of a world that has achieved all these ideals, but as a way, among others, certainly, but more than others, at the service of a more harmonious, more authentic human development, in order to reduce poverty, exclusion, misunderstandings, oppression, wars...» (Delors, 1998, p. 8).

5. Consultant at the Centre for child & family development & education / Unesco chair, University of Buea.

a relationship in which one of the privileged places of encounters, especially when evolving in the field of beliefs, attitudes and values, is the book or school textbook. We endeavour, through this work, to help shed light on the development of new policies that are more likely to be effective, but also on the concrete implementation of these policies. For this reason, a significant part of this work focuses on a concrete tool for the implementation of inclusive education: the textbook. What are the requisites for an effective social inclusion policy? Which approaches may or should be taken to develop and select inclusive textbooks?

In a bid to provide answers to these questions, we based our analysis on a grid : the historical method. This framework allowed us to use a number of texts and works to identify the gaps and limitations of the national social inclusion policy, and then to demonstrate how school textbooks can support and build social inclusion. Our approach is three-pronged: Analysing the failure to implement Cameroon's social inclusion process (1), Noting the difficulty in appropriating the concept of *minorities* and *inclusion* locally, although these are at the heart of the stated strategy (2), and lastly looking forward with an optimistic perspective on a more effective policy for the social inclusion of minorities, the vector of which would be education, and one of its key tools being the textbook, provided that it is inclusive (3).

1. Social inclusion in Cameroon : from the affirmation of national unity to the crisis of living together

The process of social inclusion, as it has been conducted in Cameroon so far, can be analysed from two angles: political and sociological. And from these two angles, it appears that, in concrete terms, the process has produced disappointing results.

In the political sphere, the idea of living together has been widely translated into the institutions : we have thus gone from the Federal Republic in 1961 (see the Fomuban Agreements of 1961) to the United Republic in 1972, then to the Republic of Cameroon in 1982, the latter being supposed to officially mark the accession to the stage of national integration. The Constitution of 1996 ushered in a new era, of which it cannot clearly be said whether it constituted an improvement or a step backwards, moving from a centralised state to decentralisation. The demands, first of federalist nature, then increasingly separatist, which led to armed clashes in the English-speaking regions of the country starting 2017, reflect at a minimum the inadequacy and, to a certain extent, the failure to adopt the political offer with regard to the process of negotiating life together among Cameroonians.

On the sociological plane, it is necessary to look at the juridicisation of society and to evaluate its effect on the process of bridging national divergences. Because, as Jacques Commailles (1982) says, “The political concern is less that of the status of the legal norm than that of maintaining social tensions within bearable limits, of preserving a certain socio-political balance, of rationally managing social ‘needs’ “. From a judicial standpoint, the textual inscription of the will to live together is both constitutional and legal. From the perspective of significance, it hints at the gradual disintegration of the objective thus stated.

The written anchoring of the concept is initially minimal in the Constitution of 1 September 1961, which solely lays down the principle of the equality of all before the law : “The Federal Republic of Cameroon is democratic, secular and social. It ensures the equality of all citizens before the law” (Constitution of 1 September 1961, Title I, Article 1). At that time, we were probably still in the semi-euphoric⁶ moment of reunification following the referendum of 11 February 1961. Then a step up in scale is observed. In its preamble, the 1972 Constitution clearly addresses the issue of diversity, and already presents it as a motive – in the aesthetic sense of the term – of both pride and concern: “Proud of its cultural and linguistic diversity, an element of its national personality which it contributes to enriching, but profoundly aware of the imperative need to perfect its unity...”. One suspects that clouds are already gathering on the horizon. With the 1996 Constitution, it appears that what was previously juxtaposition has become opposition: diversity is now structured into majorities versus minorities. Minorities, of which a number of corresponding categories are enumerated, often for the first time in the constitutional corpus - the disabled, women, youth, the elderly, indigenous populations - appear to be threatened; and the texts move from promoting equality - an optimistic and proactive vision - to protecting minorities - a pessimistic and defensive vision -: “The State shall ensure the protection of minorities and shall preserve the rights of the indigenous populations in accordance with the law” (Preamble of the 1996 Constitution).

These constitutional provisions are gradually being taken over by legislation, firstly based on conventions, in particular the conventions against all forms of discrimination, especially against women, and for the protection and promotion

6. One cannot forget that February 11, 1961 also marks the final separation of the country from Northern Cameroons, and that it gave rise to the institution of a day of national mourning in the first years of this disaster.

of the rights of the disabled, whether these are United Nations, ILO, OHCHR or other multilateral international or regional institutions conventions. This legislation is of domestic origin: Law No. 83/013 of 21 July 1983 on the protection of persons with disabilities, Law No. 98/004 of 4 April 1998 on the orientation of education in Cameroon, Law No. 2010/002 of 13 April 2010 on the protection and promotion of persons with disabilities and its implementing decree of 26 July 2018, Order No. 040/PM of 19 May 2022 setting out the terms and conditions for granting age exemptions to persons with disabilities in administrative competitions and recruitment into the State civil service, etc. Thus, the vision of living together, in terms of its implementation, is clear, even if its shortcomings and inconsistencies can be pointed out. However, its implementation has been far from successful. Can this be ascribed to its strategy?

We have already observed that the strategy for effecting living together in Cameroon, called the “Cameroonian National Integration Strategy”, was only adopted in 2015. So, for decades, attempts have been made to implement living together without a real strategy. Without needing to discuss the relevance of the articulations and provisions of the recently adopted strategy, it can be noted that its technical coordination has been entrusted to the Ministry of Youth and Civic Education (MINJEC), a choice that must be questioned as to being the most judicious. For example, this choice raises questions about the role that this strategy assigns to education as an institution and as a sector of activity, and therefore to the ministries in charge of education - MINEDUB, MINESEC, MINESUP, MINEFOP - in achieving its objectives. Furthermore, in this strategy paper, the ambition of living together stops at the integration stage, which is presented as a higher stage of national unity (SCIN, MINJEC 2015, p. 12), and at no point does the paper mention the inclusion stage, even though inclusion targets are indeed enshrined in categorical laws, particularly those concerning education and people with disabilities. This relative gap in alignment between the strategy and the legislation is probably due to a lack of ownership of the core concepts that shape the concept of living together.

2. Minorities and social inclusion in Cameroon: better appropriation of concepts, clarification of issues and methods

Overall, the institutional view of the concept of “disability” has significantly evolved and this evolution, by extending the scope of this concept, has brought it

closer to the notion of “differences”, visible or not. The people concerned by these statuses, whether “disabled” or simply “different” for whatever reason, are also very often considered to be in a minority situation; this leads, at the international level within the framework of multilateral institutions, to these various statuses being addressed by the same policy of “equalisation of opportunities” (United Nations, 1993). On a national level, it appears that in Cameroon, this preliminary work on perceptions, at the institutional level, still needs to be done or pursued.

Historically, we know that the concept of “disability” succeeded that of “infirmity” and already marks a first step forward in terms of perceptions in that it is the passage from a religious and therefore fatalistic conception of the world and of the human being - infirmity as a curse, an evil spell - to a medical and optimistic conception (Tremblay and Loisele, 2016). Then, from the “disabled” person, we move on to the person in a “situation of disability”. The problem has thus shifted from the individual to social norms. The full implications of this development can be seen in the scope that is gradually being given to the concept of “situation of disability” when it is considered to lead or likely to lead to a situation of discrimination. This extension paves the way for the inclusion of other types of “disabilities” such as, among others, gender, poverty, language, colour, religious or ethnic affiliation. These new types are sometimes considered as aggravating factors of the main disability and multiple discrimination against the disabled person, or as disabilities in themselves. These developments are gradually being reflected in international standards and the texts that accompany them.

The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities of 13 December 2006, in its preamble, falls firmly within the first case stated above and adopts a social perspective. Indeed, even though it is committed throughout its text to promoting equality for “persons with disabilities”, it focuses not on the “disabled” as a person but on “disability”. It defines this concept as a situation, i.e. a relationship between persons “with impairments” in the medical sense of the term, i.e. long-lasting physical, mental, intellectual or sensory impairments, and an environment that “obstructs”: “Recognising that the concept of disability is evolving and that disability results from the interaction between persons with impairments and the attitudinal and environmental barriers that impede their full and effective participation in society on an equal basis with others”. This is the etymological meaning of “disability”, a term originally used in the lexicon of the horse racing field where inequalities in starting positions between animals are “compensated” by

“handicaps” or imposed disadvantages which may be weight, distance, time, points or other. It is in this sense that the expressions “to bear a handicap of 3 kilograms, 25 metres, etc.” are understood. A little further on in its preamble, in paragraph p and on the basis of this definition, the same convention logically extends the scope of disability to other non-medical situations such as “race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national, ethnic, indigenous or social origin, property, birth, age or other status”. What characterises this second type of “disability” is that they are above all “differences” between individuals or groups of individuals, and it can be said that the Convention enshrines a reading that makes “differences” of all kinds into potential “disabilities”. As Serge Ebersold (2002, p. 283) states, this is a real “metamorphosis of the field of disability: it redefines the schemes for assessing the abnormality of people with a disability and, in so doing, the social problem that underpins what is known as disability; it dissociates disability from impairment and thus universalizes disability”.

Cameroon’s law known as “Protection and Promotion of Persons with Disabilities” (Law No. 2010/002 of 13 April 2010) seems to limit itself to the medical conception of disability and its article 3, which is meant to be exhaustive, distinguishes between three types of disabled persons: the physically disabled, the mentally disabled and the multi-handicapped. Article 4 stresses this official position by stipulating that “The disability is established by a qualified doctor. Cameroon’s Constitution itself clearly singles out the “disabled” - a medical view - from other “disabled” groups in the etymological sense of the term “disability” when it states that “The nation [...] shall protect women, the young, the elderly and *the disabled*” [emphasis added]. It does not seem possible, in the light of this legislation, to equate “disabilities” and “differences”, insofar as disability appears to be treated as an entirely separate difference or as the “difference of differences”, which has the effect of making it difficult to grasp the substance of the concept of “minorities” in Cameroonian law and of paralysing the implementation of the right to the protection and promotion of the corresponding entities.

Indeed, how can the right of minorities to protection and promotion be implemented without identifying these categories, without setting the criteria for their identification, i.e. determining in what way they constitute minorities and in relation to which majority(ies) they are considered as such? As Rodrigue Ngando Sandjè (2013, pp. 149-178) states, “The proclamation of minorities and indigenous people in law generally raises the question of identity”. However, the Cameroonian

Constitution does not answer the preceding question. One can only refer to a text of no legal value, the speech by the Cameroonian Prime Minister in November 1995 presenting the bill to revise the Constitution of 2 June 1972 to the National Assembly, which states: “As provided for in the bill under consideration, minorities in our context are ethnic and not linguistic or religious minorities”.

As Rodrigue Ngando Sandjè points out (*op. cit.*, pp. 149-178), “It is now a matter not only of knowing whether positive law is correctly applied, but also of verifying that it is linked, via the emergence of an international public order, to a wider system of social norms”. In this respect, political analysis would enable national law to be evaluated from the perspective of “international legal awareness”. And, if we refer to Article 45 of the Cameroonian Constitution, the necessity of adapting the national norm in these matters is obvious. The primary effect of such an adaptation would be to facilitate the implementation of a concrete defence and promotion of minorities. To do so, how can Cameroon draw on the international standard?

The issue of minorities, as noted above, inevitably raises the subject of identities. The theoretical debate in this area traditionally pits essentialists against constructivists. This is a debate that has not yet been held by the Cameroonian authorities. Without really delving into it, which would bring us off topic, we shall only indicate the option we have adopted for a tempered interactionist approach, undoubtedly influenced by our affinity with a semiotician such as Riffaterre, for whom unity and variation are in no way opposed: “The relevant sign does not need to be repeated. It suffices that it be perceived as a variant within a paradigm or a variation affecting an invariant” (Riffaterre, 1978, p. 13). The fixed perception inherent in the essentialist approach seems to us to be impractical in a Cameroonian context where, on top of old, multiple and constantly evolving identities, new identities are now being grafted on, born of the constant intermingling of populations and ideas. ...], to take a fresh look at one’s past and origins, to project or dream one’s future differently, to biographise oneself differently” (Bruner, quoted by Philippe de Carlos, 2015). It is from this perspective that we read the definition proposed in 1977 by Francesco Capotorti, then Special Rapporteur of the United Nations Sub-Commission on Prevention of Discrimination and Protection of Minorities. According to this definition, a minority is

a group numerically inferior to the rest of the population of a State, in a non-dominant position, whose members - nationals of the State - possess ethnic, religious or linguistic characteristics that differ from those of the rest of the

population and even implicitly express a feeling of solidarity, with a view to preserving their culture, their traditions, their religion or their language.

This definition, which departs from “biologising” preconceptions, highlights two criteria of relevance, one quantitative, the other qualitative, which may combine and intersect depending on the contexts and sub-contexts, thereby adding considerable complexity to the process of identifying the entities to be considered as minorities. These are only guidelines for reflection in order to perform a task that is primarily the responsibility of the State authorities. Once minorities have been identified, what process(es) should be implemented to defend and promote their rights?

At the international level, disability policies have undergone an evolution of processes from segregation through exclusion to inclusion via integration. Thus, from the Middle Ages to the 14th century, people with disabilities were excluded from society, subjected to rejection, confinement and various forms of ostracism. From the 17th century onwards, a distinction was made within this group, and people with motor deficiencies began to benefit from rehabilitation in specialised facilities, while those considered “insane” could be cared for in psychiatric hospices (N. Monchicourt and P. Payraastre, 2019, p. 10). It was not until after the two world wars, in the 1960s, that a willingness to integrate by insertion into an ordinary rather than a specialised environment emerged. The term inclusion only appeared in the 2000s, promoted by the European Commission, which defined it as a process that “consists in enabling every citizen, including the most disadvantaged, to participate fully in society and in particular to have a job” (European Commission, 2008, online). The principle of inclusion has become part of the international standard through its mention in the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, which refers to social inclusion (Article 19: Independent living and inclusion in society) and educational inclusion (Article 24 refers to access to “inclusive primary education”). What is the scope of this evolution?

Moving from the exclusion of the person in a “situation of disability” to their inclusion is tantamount to a real revolution. The model of exclusion is that of labelling (Tremblay and Loisele, 2016), of the pure and simple rejection of the person with a difference, who is considered “abnormal” and potentially dangerous to the community. This rejection can go as far as the desire to physically eliminate the individual affected by a certain type of difference, as was the case for albinos in Tanzania where they were persecuted and murdered. In this model, these people still have neither legal status nor any rights. The integrative model that follows

chronologically, as Winance (2004) argues, is closely linked in the West to the establishment of the welfare state, which sees the emergence and development of rights, first civil and political, then social and economic. The “disabled” were allowed to be taken out of exclusion and integrated into society, but the social norm was defined and it was up to them to try to adapt to it. He therefore has conditional rights. As Serge Ebersold (*op. cit.*, p. 283) explains,

The integrative model that emerged at the dawn of this century aims to render the individual with a disability ordinary and to blend him or her into the mainstream. This model is not synonymous with acceptance of difference: it finds its coherence in a process of negation of disability and obscuring of difference [...]. The model aims to normalise the disabled person by subordinating acceptance of the person to his or her predisposition to adapt and re-adapt and to be like the rest of society by carrying out the social roles performed by everyone else.

The current inclusive model therefore deserves credit for freeing people with “disabilities” from these assumptions. With this model, it is up to society to accept disability and adapt to it so that the disabled person can find his or her place in the system. Disability - which can be lessened - is thus distinguished from impairment - which cannot be lessened. Nastasia Monchicourt and Pauline Payraastre (2019, p. 7) reach the same conclusion in their analysis: In this case, difference is therefore preserved and does not call into question the belonging to the group: people are not excluded because of it. [...] In inclusion, individual identity is preserved while the social norm is extended. As noted above with regard to the identification of the beneficiaries of Cameroon’s minority protection legislation, which leads Rodrigue Ngando Sandjè (*op. cit.*, 149-178) to speak of a right “without creditors”, the process of implementing the protection and promotion of minority rights in Cameroon is struggling to keep up with the evolution of the international norm.

Cameroon’s Constitution merely affirms “its attachment to the fundamental freedoms enshrined in the Universal Declaration of Human Rights, the United Nations Charter, the African Charter on Human and Peoples’ Rights and all related and duly ratified international conventions”. It can be inferred from this that Cameroon endorses the policy of inclusion of minorities as explicitly stated in Articles 19 and 24 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. At the level of legislation, Cameroon seems to hesitate between integration and inclusion. The law, in particular the Law of 13 April 2010 on the protection and

promotion of persons with disabilities, does not mention the term inclusion, rather using the word integration, which is however given a meaning reminiscent of that of inclusion: “Integration refers to all social and economic measures guaranteeing the full participation of persons with disabilities in society”. It is the implementation decree of the said law, signed in 2018, which explicitly mentions the term inclusion with regard to education. While the law in its article 25 speaks of setting up “integrative educational structures”, the application decree speaks in its article 5 of “public and private inclusive education establishments”. We can therefore say that, if inclusion is not yet truly contained in the wording of Cameroonian legislation, it is well and truly contained in its spirit, and that if there is a step to be taken, it is that of harmonising the language and spirit of the standard regulation. How do these different legal provisions organise the inclusion of minorities?

As mentioned above, the current universality of the concept of disability in international law stands in contrast to its specific nature in Cameroonian law. We have therefore insisted on the need for a prior review of national policies in this field. This work will certainly clear the way for a review of the mechanisms for the concrete implementation of the national social inclusion policy. For the time being, two observations can be made: firstly, the Constitution, which enshrines the protection of minorities, makes no mention of the mechanism by which this can be achieved. Secondly, the legislator has established it as a right to political participation by requiring that the sociological composition of the electoral district be taken into account in the constitution of lists of candidates for elections, as stated in Article 151 paragraph 3 of Law No. 2012/001 of 19 April 2012 on the Electoral Code, amended and supplemented by Law No. 2012/017 of 21 December 2012, in the following terms: “The constitution of each list of candidates must take into account the different sociological components of the district concerned. It must also take into account gender”. This provision also lends a concrete expression to the protection and promotion of a specific minority, gender, which is simultaneously a qualitative minority and a quantitative majority. The other minority legally protected by Cameroonian law is that of people with disabilities in the medical sense of the term, by Law No. 2010/002 of 13 April 2010 on the protection and promotion of people with disabilities.

A reading of these various texts shows that Cameroon’s social inclusion policy consists of two main components: full participation in social life and involvement in political decision-making. These two pillars can also be found in the European Commission’s Charter of Fundamental Rights, which defines social inclusion as a

process that ensures that people at risk of at risk of poverty and exclusion are provided with the opportunities and resources to participate fully in economic, social and cultural life, and that they enjoy a standard of living and well-being that is considered normal for the society in which they live. Social inclusion ensures that they have greater participation in the decision-making processes that affect their lives and greater access to their fundamental rights.

But how can this dual participation be achieved in practice? In other words, what inclusive mechanisms are put in place to guarantee the effectiveness of what Monchicourt and Payrastre call the “inclusive shift”?

The mechanism developed and adopted by the United Nations in this area is a resolution titled “United Nations Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities” that consists of 22 rules. This resolution does indeed mainly concern people with disabilities, but in a meaningful way and unlike the Cameroonian law, it broadens its target base to include all other types of minorities in its scope of application in Paragraph 15 :

Levelling the playing field for persons with disabilities is an essential component of the concerted global effort to mobilise human resources. Particular attention may need to be paid to groups such as women, children, older persons, the poor, migrant workers, persons with two or more disabilities, indigenous peoples and ethnic minorities. In addition, it is important that due attention be given to the very large number of refugees with disabilities and special needs.

To summarise these 22 rules, we borrow Monchicourt and Payrastre’s typology of conditions for inclusion, the first of which are general, the second rather specific. In the first categories, we find perception/representation and legitimacy; in the second, accessibility, compensation, participation and the possibility for the “disabled” to choose. Analysing this scheme, the two specialists prioritise the first, which in turn influence the second :

Indeed, if we go back to the voting example, for there to be real inclusion, making the act of voting accessible is not enough, it is necessary for the person to consider him/herself as a citizen and to feel legitimised in this situation. It seems that this perception of oneself is intrinsically linked to the way others see the person and to the place given to the person throughout his or her identity building process, and which the person will have internalised. (N. Monchicourt and P. Payrastre, *op. cit.*, p. 10)

In doing so, they make social inclusion dependent on inclusive education.

3. Education and social inclusion of minorities: textbooks as tools for the legitimated building of individual and collective identities

In the preamble to its Constitution, UNESCO emphasises the prominent role that education plays in transforming societies. The preamble states that “since wars begin in the minds of men, it is in the minds of men that the defences of peace must be constructed”. Seen in this light, inclusive education is at the very heart of social inclusion and the Education 2020 Global Monitoring Report (EMR 2020) underscores this position as follows: “Education makes a vital contribution to building inclusive and democratic societies”. Numerous research studies conclude along the same lines. Daniel Osborn (2017), summarising some of this research, writes that school knowledge is legitimate while being considered neutral (Giroux, 2011). As a vehicle for identity building, school is at the heart of this socialisation process. Unlike other media that transmit representations and knowledge, young people are forced to attend school (Seixas, 2009). Because national identity is inculcated rather than natural, it is “mediated by literacy and an extensive formal education system” (Gellner 1981: 757).

However, there are many hurdles to implementing inclusive education. The 2020 GEM Report lists three of them: the difficulty of believing that inclusive education is both necessary and achievable; the lack of data collection, reporting or use of data on those left behind in many countries; and teacher perceptions, quality of teaching materials and learning environments that are not very supportive of diversity. To these can be added that learners themselves approach institutional education with preconceptions. Each of these hurdles would warrant a separate study on its own in a project that aims to identify the full range of parameters necessary for the effective implementation of social inclusion through inclusive education. We will only list them, and then focus on the one parameter that is relevant to our initial point of concern: the quality of learning materials. We will also note that it is difficult to deal with this parameter without tying it to the parameters of students’ conceptions and teachers’ perceptions as reported in the 2020 GEM Report.

In terms of teaching materials, we are only interested in the textbook. The place of the textbook with regard to conceptions and perceptions in the process of implementing inclusive education has occupied much of UNESCO’s thinking on the subject for years. It states the following in its 2020 report (p. 19):

Textbooks can perpetuate stereotypes. The portrayal of ethnic, linguistic, religious and indigenous minorities in textbooks depends to a large extent on the national and historical context. [...] The way in which minority groups are sometimes described in textbooks either mitigates or exacerbates the perception of being “different” that they arouse in others or that they themselves feel. Faced with inappropriate images and descriptions that link certain characteristics to certain population groups, students belonging to a non-dominant group may feel that they are being incorrectly described, misunderstood, frustrated and ostracised.

Daniel Osborn (op. cit.) also emphasises the pivotal role of the textbook in identity building, based on a particularly interesting observation:

“A large proportion of social science scholarships are devoted to studies of textbooks and curricula (cf. Alridge, 2006; Anderson, 2012; Ashley & Jarratt-Ziemski, 1999; Brown & Brown, 2010; Hutchins, 2016; Kaomea, 2000; Loewen, 1995). Such an orientation is premised on the assertion that textbooks are the primary source of classroom knowledge, responsible for collective identity building and providing learners with representations of communities around the world.”

Textbooks can therefore contribute to building or deconstructing individual and collective identities, depending on the quality of their content and the representations that make up this content.

Studies have shown that textbooks have more often helped to create or perpetuate stereotypes and prejudices than to fight them. Reviewing works that examine how history textbooks in the United States represent Native Americans (Anderson, 2012; Ashley & Jarratt-Ziemski, 1999), African Americans (Alridge, 2006; Brown & Brown, 2010), Latinos (Salvucci, 1991), Native Hawaiians (Kaomea, 2000) among others, Daniel Osborn (2017) concludes that these textbooks tend to silence and marginalise these communities while also obscuring the complexity of their historical experiences. He himself analyses five history textbooks used in the United States and finds that Israelis and Palestinians are represented only through the prism of the war between them (Daniel Osborn, 2017). Other similar studies, this time focusing on gender issues, include Amina Khalid, Arshad Ali Khan and Sayyed Rashid Ali Shah (2019) on English textbooks in Pakistan, Adnan Bataneh (2014) on English textbooks in Jordan, Baghdadadi (2012) on Arabic and English textbooks in Iran, Mustapha (2014) on English textbooks in Nigeria, Gebregeorgis (2016)

on English textbooks in Ethiopia, and many others. All these studies show that the representation of male and female roles in these textbooks repeats and reinforces the prejudices and stereotypes prevalent in these societies.

In Cameroon, a few studies have been carried out on the representation of minorities in school textbooks, but they almost all pertain to the female vs. male issue. Examples include the socio-economic study by Kamdem K. H. and Mimche H. (2005), the study by Kom D. and Ngaba Zogo S. (2000) on the Sil (Class 1) and CP (Class 2) textbooks in Cameroonian primary schools, and the study by Eboutou Mfou R. (no date) on mathematics, natural sciences and technology textbooks.

The use of textbooks places us at the nexus of at least three systems of representation⁷: that of the learner, that of the teacher and that of the producers of the textbook content itself. In the process of building identities, the textbook's characteristic feature is that, as a tool, it is likely to affect multiple actors from different systems, and thus to have a major influence on social representations. Furthermore, the textbook is wrapped in the cloak of presumed legitimacy because it is selected and approved. For Hutchin (2016), textbooks "represent" official conceptions of identity. Their production and selection must therefore be regulated so that the end product, made available to users, is likely to contribute to the achievement of pre-determined educational policy objectives.

The authorities in the Canadian province of Ontario have understood this to be the case if we look at the provision in the "Prejudice" section of the official textbook evaluation criteria:

The content must be free from prejudice based on race, ethno-cultural origin, religion, region, gender, age, disability, sexual orientation, socio-economic status, occupation, political affiliation, or group membership, and must be free of bias due to omission. The material must present more than one point of view and must not contain words, photographs or illustrations that could offend or suggest any form of exclusion or discrimination. (Ministry of Education, 2006, p. 8)

This explicitly differentiates texts and illustrations. A similar, albeit less detailed, provision is found in Circular No. 002/CAB/PM of 23 November 2017 on the

7. One could add the school administration's representation system with impact on the climate and organisation of space and relationships in school campuses, that of the parents who interact with their children throughout the education process etc.

principles governing the book, textbook and other teaching materials sector in Cameroon, which expressly prohibits “all forms of discrimination or stereotyping based on, among other things, disability, gender, ethnicity, religion, race or tribe”. But how do we go about assessing the quantity and quality of representation of minorities and other vulnerable groups in school textbooks?

To address this final segment of our work, we turned to one tool: the theory of critical discourse analysis (CDA). This choice is in some ways dictated by the specificity of the target object: the textbook. The book or textbook is either a discourse or a collection of discourses. However, one may ask why among the many existing methods of discourse analysis (DA) we focused on one in particular: critical discourse analysis. Before attempting to answer this question, it seems relevant to explain what CDA actually entails.

Critical discourse analysis (CDA) is considered by scholars more as an analytical perspective than as a method. It brings together several trends represented by Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo van Leeuwen or Ruth Wodak. However, a common feature among these trends is that they challenge the way in which discursive structures are used to reproduce and legitimise social domination and inequalities. Indeed, this is the meaning that CDA theorists give to the word “critique”. Fairclough (1992) argues in this sense that “critique involves showing connections and causes that are hidden”. For Corson (2000), “critique” refers to attempts to uncover inequalities, injustices, discrimination, sexism and racism embedded in a given discourse. The main theorists behind these approaches are Fowler, Kress, Hodge and Trew (1979), Norman Fairclough (1989, 1992 and 1995), Ruth Wodak (1999), Teun Van Dijk (1998 and 2002) and Theo Van Leeuwen (1996 and 2009). Of these various approaches to CDA, Van Leeuwen’s approach, redeveloped in an article entitled “Representing Social Actors” (2009), has the advantage of allowing to evaluate both text and image content, and thus combines critical “discourse” analysis in the narrow sense of the latter term with critical image analysis (CIA).

This combination can enable the critical textbook analyst to look at both the linguistic and paralinguistic - image - content of these pedagogical tools. As Teun Van Dijk (1994) also points out, discourse as a communicative fact includes and can combine linguistic features - conversational interaction, written text - and paralinguistic features - facial expressions and images. It is therefore valid to distinguish textual discourse from visual discourse, which has become increasingly important in textbooks. Mofteh Mohammed (2014) points out that:

The use of images in English language textbooks⁸ to communicate a particular culture and a particular common sense view of the world has increased over the last half century (Taki, 2008). Studies have recognised that images have the ability to communicate more expressively than written or oral speech, as a picture is “worth a thousand words” (Giaschi, 2000).

For example, Giaschi (2000) found that in *New Headway Intermediate*⁹, there were 260 images on 159 pages, against 250 images on 101 pages in *Sciences de la Vie* ¹⁰.

To revert to the question as to why we chose to recommend CDA as a tool, there are two main justifications: the first is the very purpose of the constitution of the CDA as defined in its nuances by the main theorists of the approach. These views are summarised as follows:

Discourse, to use Norman Fairclough’s formula, is “socially constitutive” but also socially constituted, i.e. discourse constitutes social practices and situations as much as it is constituted by them. In this sense, it both helps to maintain the status quo in society and contributes to its transformation. This point is corroborated by Theo Van Leeuwen, for whom “discourse [is] an instrument of power and control” as much as it is an “instrument of the social construct of reality” (Van Leeuwen, 1993: 193). Therefore, discursive practices wield significant ideological influences insofar as the representations of men, women and different ethnic, cultural and social groups (minority or majority) that they convey help to produce and reproduce the different power relations and social positioning between these groups. (Petitclerc, 2009)

It is thus a concept of language that makes discourse the geographical locus of power struggles; this explains why, for these researchers, discourse analysis, by being critical, becomes a means of empowering the ideology of the dominant social groups for the dominated groups, an ideology that CDA sets out to unveil because it does not unfold in full transparency.

As a further supporting argument, we can point to the fact that CDA is, according to Sousan Ashrafi (2019), one of the branches that now ranks among the most widely used models of DA in modern linguistics. Critical discourse analysis has indeed been widely used in various fields: media discourse (Van Dijk, 2000; Gee, 2004), advertising discourse (Janks, 1997), medical discourse (Fairclough, 1989).

8. This remark can be applied mutatis mutandis to textbooks in other languages

9. International collection of textbooks for teaching English.

10. Life Sciences Textbook from Libya’s Biology Curriculum

Many researchers have applied it and are still applying it to textbook analysis: Keshavarz & Malek (2009), Taki (2008), Giaschi (2000), Ilieva (2000), Amina Khalid, Arshad Ali Khan and Sayyed Rashid Ali Shah (2019), Samir Mohamad Hamdan (2010), Samir Mohamad Hamdan (2015), Mustapha S (2012), Saeed Esmacili, Ali Arabmofrad (2015), Mehari Yimulaw, Gebregeorgis (2016). The evaluation of this tool's performance is generally very positive.

Critical discourse analysis (CDA) and its counterpart, critical image analysis (CIA), seem to respond rather well to the need to expose structures of domination in discourses in order to be able to better combat them. Moftah Mohammed (2014, p. 74) who has studied the representation of the Orient in English textbooks used in Libya is convinced that:

CDA is relevant to my research because it recognises the influence of discursive practices in the formation and reshaping of social constructions. It allows researchers to consider grammar and semantics in social, cultural and political terms (Gee, 2011); since "...language is used to mean things and to do things" (Richardson, 2007, p. 25). It also considers the wider consequences of language use.

Critical discourse analysis, despite its performance, is not without its flaws as an approach. It is criticised for being subjective¹¹ : The textbooks selected to serve as a corpus can be interpreted differently depending on the political, ideological and cultural positions of the researcher. As Moftah Mohammed (2014) writes, "It could be argued that the analysis of these textbooks may involve researcher biases that distort the analysis. Nevertheless, direct knowledge and understanding of the context can help to limit this bias and make the interpretation more objective. Another criticism of CDA is that, as stated by Widdowson (1995), the researcher's own choice of corpus is never neutral and guides his or her interpretation: "a biased interpretation: first, he or she is biased on account of a certain ideological commitment, and then he or she selects for analysis the texts that will support the preferred interpretation". The answer to this criticism is that nowhere in the social sciences is there a neutral research method (Jensen, 2008). And in the case of the corpus that interests us - school textbooks - on the one hand, the selection of works would not be made by the evaluator but by an independent body - the National Approval Board for Cameroon, for example - and on the other hand, it is possible to have an assessment carried out by multiple parties and compare the findings.

11. Like most qualitative methods.

Considering that the above step has been taken, is it possible, using critical discourse analysis approaches, to propose a matrix for the production or evaluation of more inclusive textbooks? In other words, can these approaches be turned into a streamlined catalogue for the use of evaluators who are discourse enthusiasts, even if these discourses are textbook content?

As Mofteh Mohammed (2014) aptly notes, critical discourse analysis is an activity that exposes its subject matter to the analyst's subjectivity and biases and may see its results received with a certain amount of legitimate suspicion. There is a great risk that the prejudices and stereotypes of some will simply be replaced by those of others. The validity of critical discourse analysis therefore depends to a large extent on the analyst's scientific skills. Drawing on his own experience, Mofteh Mohammed argues that a solid background in linguistics, or at least a basic understanding of systemic functional linguistics, is required for the successful application of critical discourse analysis, especially the approach of Norman Fairclough. To this we can add that CDA also relies on sociology and psychology as sciences for some of its analyses or interpretations. These observations are confirmed by Wodak (2001). Therefore, rather than proposing a simplified list of indicators for use by textbook producers - authors and publishers - and evaluators, we suggest that these tasks be considered as specific and entrusted upstream (production) and downstream (evaluation) to teams of specialists duly selected on the basis of the above-mentioned competences. The sensitivity of the subject demands, rather than recommends, the use of such expertise. The National Board for the Approval of School Textbooks and Teaching Materials could make the evaluation of a school textbook's inclusive qualities by appointed experts one of the prerequisites for its eligibility for evaluation, or for its inclusion on the list of works ultimately selected.

Conclusion

The project of living together in Cameroon, which has been constantly put forward since the country's independence in 1960-1961, has gradually led to failure. This failure, which is reflected in the multiplicity of conflicts, some of which are now armed, is mainly attributable to the poor clarification of the key concepts used in the discourse and legislation on the subject, and the execution of a policy without a corresponding implementation strategy. These causes have brought about two negative consequences: on the one hand, there is a lack of consensus on who should benefit from the inclusion policies that have been developed and implemented; on

the other hand, the implementation strategy for these policies, which was finally adopted in 2017, suffers from the deficiencies of those very policies and is therefore difficult to implement outside a few categories, such as the medically disabled and women. A better definition of the concepts is therefore needed for the subsequent policies to be easier to apply. Among these, inclusive education should be given a prominent place and one of the key tools for its implementation, the textbook, should be truly inclusive. The constraints of writing or assessing such a tool are such that it will require no less than expert involvement to ensure the effectiveness of these two processes.

Bibliography

Alridge, D. P., 2006, "The limits of master narratives in history textbooks: An analysis of representations of Martin Luther King, Jr", in *Teachers College Record*, 108 (4), 662-686.

Amina, K., Arshad A. K. Sayyed R. A. S., Spring 2019, "Gender Discourse of 'Equal Opportunity' for Male and Female in Pakistani English Textbooks: A Critical Discourse Analysis Study", in *Journal of Communication and Cultural Trends*, 1 (1).

Anderson, C.B., 2012, "Misplaced multiculturalism. Representations of American Indians in U.S. history academic content standards", in *Curriculum Inquiry*, 42(4), 497-509.

Ashley, J. S. & Jarratt-Ziemski, K., 1999, "Superficiality and bias: The (mis) treatment of Native Americans in U.S. government textbooks", in *American Indian Quarterly*, 23(3/4), 49-62.

Ashrafi, S., 2019, « Le rôle de l'analyse critique du discours dans la traduction des textes politiques : analyse du discours du président Trump autour de la question nucléaire d'Iran », Mémoire de Maîtrise en traduction et terminologie, Québec.

Baghdadi, M., Rezaei A., 2015, "Gender Representation in English and Arabic Foreign Language Textbooks in Iran: A Comparative Approach", in *Journal of International Women's Studies*, 16, Bridgewater University.

Bataineh, A., 2014, *Content Analysis of Linguistic Sexism in Jordanian English as a Foreign Language (EFL) Textbooks*, URL: <https://www.semanticscholar.org/>

Brown, A.L. & Brown, K.D., 2010, "Strange fruit indeed: Interrogating contemporary textbook representations of racial violence toward African Americans", in *Teachers College Record*, 112(1), 31-67.

Commaille, J., 1982, « Esquisse d'analyse des rapports entre droit et sociologie. Les sociologies juridiques », in *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, volume 8.

Corson, D., 2000, "Emancipatory Leadership", in *International Journal of Leadership in Education*, 3 (2), 93-120.

De Carlos, P., 2015, « Le savoir historique à l'épreuve des représentations sociales : l'exemple de la préhistoire et de Cro-Magnon chez les élèves de cycle 3 », Thèse de doctorat, Cergy-Pontoise.

Delors, J., 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.

Ebersold, S., 2002, « Le champ du handicap, ses enjeux et ses mutations : du désavantage à la participation sociale », in *Análise Psicológica*, 3 (XX), 281-290.

Eboutou Mfou, R., (sans date), « Étude de l'approche genre dans les manuels scolaires. Cas des mathématiques, des sciences naturelles et de la technologie », FEMSA.

Fairclough, N., 1993, "Critical discourse analysis and the marketization of public discourse : The universities", in *Discours & Society*, 4(2), 133-168.

Fairclough, N., 1995, *Critical discourse analysis : the critical study of language*, Longman Limited Group.

Fairclough, N., 1999, "Global capitalism and critical awareness of language", in *Language Awareness*, 8(2), 71-83.

Fowler, R., 1991, *Language in the News: Discourse and Ideology in the Press*, London: Routledge.

Giaschi, P., 2000, "Gender Positioning in Education: A Critical Image Analysis of ESL Texts", in *Test Canada Journal/Revue Test Du Canada*, 18 (1), 32-46.

Kamdem Kamgno, H., « Evolution des rapports de genre au fil du cycle primaire dans les manuels de mathématiques au Cameroun », in C. Brugeilles, S. Cromer et T. Locoh (dir.), 2008, *Analyser les représentations sexuées dans les manuels scolaires. Application d'une méthode commune dans six pays : Cameroun, Madagascar, Mexique, Sénégal, Togo et Tunisie*, Paris.

Kamdem, K. H. et Mimche, H., 2005, « Étude socio-économique sur la problématique de genre dans l'édition d'un manuel scolaire pour l'enseignement primaire au Cameroun », UNESCO, Yaoundé.

Kengne Pokam, E., 1986, *La problématique de l'unité nationale au Cameroun*, L'Harmattan.

Kom, D. et Ngaba Zogo, S., 2000, « Analyse des stéréotypes sexistes et des représentations féminines et masculines dans les manuels de la Sil et du CP des écoles primaires du Cameroun », Rapport d'analyse genre des manuels et outils d'économie sociale et familiale au Cameroun, URL : <http://www.wagne.net/acesfca>

Kress, G., & Van Leeuwen, T., 2006, *Reading Images: The Grammar of Visual Design (2nd ed.)*, London and NY, Routledge.

Mehari Yimulaw G., 2016, "Gender construction through textbooks: the case of an Ethiopian primary school English textbook", in *Africa Education Review*, 13 (3-4), 119-140.

Ministère de l'Éducation, Ontario, 2006, *Lignes directrices sur l'approbation des manuels scolaires*.

Moftah A. Saad, M., 2014, "The representation of the Orient in English language textbooks used in Libyan secondary schools", Thèse de Doctorat, The University of Sheffield.

Monchicourt N. et Payrastre P., 2019, « La notion d'inclusion : quels enjeux, risques et défis pour le secteur médico-social, les personnes accompagnées et la société ? » in *B.I. du CREA* Bourgogne-Franche-Comté, 5-14.

Mungah Shalo Tchombe, T., 2017, « Analyse de l'éducation inclusive au Cameroun », Centre for child & family development & education / Unesco chair, Université de Buéa.

Ngando Sandjè R., 2013, « Le droit des minorités et des peuples autochtones au Cameroun : une lecture actuelle et éventuelle », in *Droit et cultures*, 66.

Osborn, D., 2017, "Constructing Israeli and Palestinian Identity: A Multimodal Critical Discourse Analysis of World History Textbooks and Teacher Discourse", *Journal of International Social Studies*, v. 7, n° 1.

Petitclerc A., 2009, « Introduction aux notions de contexte et d'acteurs sociaux en Critical Discourse Analysis », *Semen* [Online], 27 | Online since 29 December 2009, URL : <https://doi.org/10.4000/semen.8540>.

Riffaterre M., 1978, *Sémiotique de la poésie*, traduit par J.-J. Thomas, Seuil.

Salvucci, L. K., 1991, "Mexico, Mexicans and Mexican Americans in secondary-school United States history textbooks", in *The History Teacher* 24(2): 203-222.

Stratégie camerounaise d'intégration nationale, 2015, MINJEC.

Tremblay, S. & Loiselle, C., 2016, « Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique », *Éducation et francophonie*, 44(1), 9–23.

Van Dijk, T. A., 1993, “Principles of critical discourse analysis”, in *Discourse & Society*, 4(2), 249-283.

Van Dijk, T. A., 1995, “Aims of critical discourse analysis”, in *Japanese Discourse*, 1, 17-27.

Van Leeuwen, T., 2008, *Discourse and practice: New tools for critical analysis*, Oxford, UK: Oxford University Press.

Van Leeuwen, T., 2009, « Représenter les acteurs sociaux », *Semen* [Online], 27, URL : <https://doi.org/10.4000/semen.8548>.

Vincent, H., 2013, « La représentation en question », *Recherches en éducation*, n° 17.

Widdowson, H. G., 1999, “Discourse Analysis: a Critical View”, in *Language and Literature*, 4 (3), 157-172.

Wodak R., 1999, “Critical Discourse Analysis at the End of the 20th Century”, in *Research on Language and Social Interaction*, vol. 32, No. 1-2, 185-193.

THE ADEQUACY BETWEEN THE TEXTBOOK CONTENT AND ETHICS IN CAMEROON

Rachel AWUM NKEING, *University of Dschang*

Rachel Awum Nkeing holds a PhD in African Literatures and Cultures, option Written Literature from the Faculty of Letters and Humanities of the University of Dschang since 2019, where she serves as the Principal Intendant of University Cities. Her thesis focuses on the issues of absurdity, ethics and aesthetics in African Literature in general and in that of Mongo Beti in particular. She has written several articles and is interested in and actively participates in gender issues and women's representation in electoral mandates and elective functions, as well as in environmental protection issues. She is also a member of the Emergence of African Literature and World Fiction research team of the African and Diaspora Studies Laboratory of the University of Dschang.

Abstract

The issue of the adequacy between the textbook content and ethics has not yet been specifically addressed in Cameroon, as the collective memory or identity from which the morality of the Cameroonian people should derive has yet to be defined and subsequently put in writing. However, the content of the textbook cannot be conceived outside of ethics. Intended for pupils, the textbook must be in perfect harmony with the ethics of the society in which it is used. The deviances, drifts and discrepancies observed and experienced in the behaviour of pupils indicate that the textbook's content must be questioned in Cameroon. Beyond the simple observation of "abandoning education to the people", the need is felt to put in place appropriate therapy for an illness that is not incurable. It is customary in this field to proceed with a series of disparate and one-off measures labelled as reforms. This cosmetic sprinkling, which is rarely coherent and hardly ever evaluated, glosses over the problem of the dubious content of the textbook rather than remedying it. There is an urgent need to rethink the school by placing the debate on the adequacy of textbook content and ethics in a systemic, structural and operational framework which makes the said content a cardinal and vital instrument for the reappropriation of the collective memory, identity and, consequently, the morals and development of the Cameroonian nation, which should be preserved, consolidated and amended permanently, as is the case in other nations. This is the focus of this analysis.

Keywords:

School, adequacy, ethics, collective memory.

Introduction

Four major phases punctuate the history of the school system in Cameroon: the first runs from 1844¹ to 1884 with the opening by Pastor Joseph Carey Merrick of the very first school (1844) in the region of Bimbia near the town of Limbé, then called Victoria, in what is now the Fako Division. The second school was founded the following year in Bethel (Douala) by another missionary, Pastor Alfred Saker. By 1859, Cameroon had seven schools in Victoria, Bimbia and Douala. The second period runs from 1884 to 1914 with the arrival in Cameroon of the Swiss German mission in Basel and the American Presbyterian mission in December 1884 and 1885 respectively. The Pallottine Fathers arrived in Cameroon in 1890. They established the Catholic mission in the present-day Central and Southern regions and set up schools. The missionaries are obviously the pioneers of the school system in Cameroon². The third phase began in an era when Cameroon was under French and English mandate. The French and the English focused their first schooling endeavours on the regions of the Centre, the South, the Littoral, the West, the East and the North West. This was the birth of the Franco-British colonial school with two sub-systems: a Francophone and an Anglophone one. Our study will concentrate on the former. What then is the nature of the ethics of the textbook content at that time for the coloniser on the one hand and for the young Cameroonian who is enrolled in an education system whose content and aims are still unknown to him on the other? The last period is the post-colonial era from 1960 onwards. Several decades after independence, which was achieved through pain and bloodshed, did Cameroonians reflect on identifying moral values to be extolled, promoted and perpetuated, as well as on the adequacy of the textbook content with the said moral values, from which the desired type of society and type of people would emerge? Without this deep reflection, is it possible to produce patriots and virtuous (wo-) men for a prosperous Cameroon?

After having identified the colonial and post-colonial ethics that essentially derive from the colonial ideology with which the textbook content is fully aligned, we

1. In 1844, the Western powers decided to share the African continent among themselves and as they wished, without the Africans and in complete ignorance of the realities and ethics of this beautiful continent, the cradle of humanity. This date marks the beginning of colonisation. The school, like the Judeo-Christian or Arab-Muslim church, is a colonial achievement.

2. It is no coincidence that the national anthem of independent Cameroon originated in a private school of the American Presbyterian missions

believe that the school system, as the repository of a content that aligns itself with Cameroon's social requirements, remains, in spite of everything, the only means of deconstructing this colonial and post-colonial morality that underpins the textbook content and of creating a Cameroonian ethics. Education is viewed, in this perspective, as a long anthropogenic process. Émile Durkheim (1968) is undoubtedly the precursor of this paradigm. It is the sociological view of education on the school institution and its link with the morality of the Cameroonian community that will be considered here.

We will begin our reflection with the adequacy between the textbook content and the colonial and post-colonial ethics in Cameroon, and finally, since school policy depends on a specific societal project, we will conclude with the idea that the textbook's content remains, in spite of everything, the most effective tool for developing and transmitting a Cameroonian ethos. For the purposes of comparative analysis, the selection of textbooks submitted for analysis was guided by the purpose of this work, namely, to identify the epistemologies conveyed by the contents of two history textbooks from different generations. These were the *Livre unique d'histoire* (G. Blechet and P. Vaast, 1957), for primary schools in Cameroon, specifically the *Cours Moyen première et deuxième année* (Class 5 and Class 6), and *Histoire générale* (Criaud, 1985), for the *Cours Moyen 2e année* (Class 6).

The choice of history as a field of study and of primary school is guided by the fact that history is one of the core subjects in education to citizenship, which must be inculcated in children from a very early age. While history provides most of the material needed to understand the type of education provided to Cameroonians, other avenues must be taken into account if we are to grasp a multifaceted social reality. We therefore deemed it necessary to complete our understanding of the colonial era's textbook content by looking at the novels of Cheikh Hamidou Kane and Mongo Beti. For these two authors, the novel ceases to be a means of escaping into the imagination by creating a fantastic universe. The novelist aims to be the witness of a world in which he participates and which he judges with severity.

1. Definitions of working terms

Five basic concepts are extensively used or suggested in the course of the development of this article. They are: school, ethics, adequacy, textbook content and collective memory. It is necessary to clarify their meaning for the purposes of this analysis.

In Cheikh Hamidou Kane's novels, the school is defined as an environment in which the young African learner acquires the scientific, technical and philosophical knowledge or skills of the Western world. From this point of view, the school requires its followers to be present full-time and entrusts them to a teacher who acts as a guardian of the institution - by transmitting the rules -, as a censor of morals - by defining the right and wrong ways of behaving - and as a therapist - by assuming the right to examine and know the life of each individual. Therefore, it takes on the role of judge, ideologist and physician of souls.

Ethics is a philosophical discipline that reflects on life's purposes and values, on the prerequisites for a happy life, on the notion of "good" or on questions of morality. Derived from the Greek word "ethos", which means "way of life", it is a fundamental reflection by all people in order to establishing their standards, values, boundaries and duties. To this end, ethics is tied in time and space to the human community it addresses, for it is illusory to think that values have always been unanimous or even immutable. Indeed, not only have moralists in every era struggled to defend values, but they have also struggled to defend a particular type of value. Durkheim (1963) reminds us that each era must meet a new moral challenge.

The term adequacy means perfect alignment. In our work, it means a perfect alignment between the ethics, as defined above, and the content of the textbook in Cameroon.

As far as the textbook content is concerned, it contributes not only to instruction but also to education "by transmitting, in a more or less explicit manner, models of social behaviour, norms and values" (Unesco, 2008). Two aspects of textbook content stand out here: instruction and education. These are two complementary terms. One does not go without the other. Thus, the thinking of educational philosophers has shown since Plato that ethics is intrinsic to the educational endeavour. Indeed, Gilbert Tsafack (1998) points out that no education can exist without a sense of purpose that guides action, defines goals and chooses values. As education is a deliberate endeavour to develop people, it can only be based on a conception of human dignity and the right of people to culture and knowledge.

Collective memory refers to the set of memories that allow an individual or a group of people to be aware of the milestones of their journey, to grasp their meaning and to consolidate their capacity to pass it on with knowledge and relevance (Constance Solle: 2016). Thus, the sum total of these memories forms experience and great experience leads to wisdom and ethics.

2. The adequacy between textbook content and colonial and postcolonial ethics in Cameroon

The pre-colonial and colonial history of Black Africa, and therefore of Cameroon, was essentially documented by the coloniser's (i.e. the victor's) written or audio records. It is hence the coloniser's collective memory that becomes the source of history, both for the mainland and for the colony or former colony. It ends up being conflated with the collective memory of the colonised people. This is the case of the two authors of the colonial and post-colonial period's history books intended for Cameroonian children in the first and second year of secondary school, the subject of this study. These textbooks were written by Frenchmen, notably G. Bléchet, a teacher in the *Cours Complémentaires* and Pierre Vaast, Inspector of Primary Education in Cameroon. The question then arises as to what ethics were conveyed by the textbook content during and after colonisation in Cameroon.

2.1. Description of the content of the *Livre unique d'histoire* (G. Bléchet and P. Vaast, 1957), for *Cours moyens première et deuxième année* (Class 5 and Class 6)

The aim is to describe the physical aspect of the textbook and to explore the structure of the content, from which ethics emerge. This will give us an insight into the main topics covered and the ways in which historical knowledge is presented.

The textbook written by G. Bléchet and P. Vaast was published by *Le Messager*, Douala-Yaoundé in 1957. It is intended for Class 5 and Class 6 of primary schools in Cameroon. The manual has 152 pages. It is divided into four parts: a cover, a front page, a summary and 68 lessons (pp. 9-150). The book includes illustrations. From the 1st to the 67th lesson, the contents are organised in four parts, including titles, definitions and explanations of the lesson concepts, summary and content questions. Only the 68th lesson does not follow this structure; it lists "Dates to remember" (G. Bléchet and P. Vaast, p. 150).

On reading the book titled *Livre unique d'histoire*, it can be noticed that out of a total of 68 lessons, 57 contents relate to Europe and cover key figures (Caesar, Charlemagne, Napoleon Bonaparte, the Kings of France, etc.), events linked to the "great inventions", the "great discoveries", and the "pivotal periods of French history", including "The Renaissance and the Reformation", "The War of Religions" and "The French Revolution". These contents also touch on the European German,

French and Portuguese presence in Africa. Nine contents focus on Africa and three on Cameroon. This is a decidedly West-centric orientation of the textbook content.

The contents of the lessons entitled “History”, “Prehistory”, “Antiquity” and “The Middle Ages” present a chronological notion of time, but from a Western perspective³. The contents of the lessons entitled “History”, “Prehistory”, “Antiquity” and “The Middle Ages” explain the notion of time in a chronological manner but seen from a Western perspective. The chapters titled “The Great Inventions” and “The Great Maritime Discoveries” highlight the collective or individual origin of European historical knowledge. Here, Africans and more particularly Cameroonians are left out of the picture. The related summary teaches that “At the end of the Middle Ages, Europeans invented caravels and the compass, which allowed for long-distance travel. They also invented firearms, cannons and arquebuses and the printing press, which multiplied the number of books” (p. 53). The great maritime discoveries extol the greatness of the Portuguese navigators Vasco da Gama, Christopher Columbus and Magellan. No Africans or Cameroonians appear on this list. This insidiously builds up in the “impressionable” minds of children the following assertion which has become a maxim: “Whites are strong”, with the implication that “Blacks are ne’er-do-wells”.

The book highlights French figures who have contributed to the greatness of the French Republic: “Charlemagne, unifier and defender of civilisation” (p. 31), “Portrait of Charlemagne” (p. 33), “The story of Joan of Arc” (p. 45), “A great king: Louis XIV” (p. 63), “The great minister and king Colbert”. This “great minister and king”, named Jean Baptiste Colbert, is the one who drafted the *Code Noir* (Black Code) on the objectification of Black people and the perpetuation of slavery in the colonies. But nothing of the sort is mentioned. These men and women, foreign to the collective memory of young Cameroonian learners, leave a lasting impression on them and indicate that their elders were incapable of doing anything for them or for their nation. The values embodied by these characters do not build a Cameroonian identity, or rather, a Cameroonian ethos in the minds of these children.

The definition of the word value proposed by G. Rocher (1968) shows us that these children will be the so-called “uprooted” of tomorrow: “a way of being or acting that a person or a community considers ideal and that makes the people or behaviour to which it is attributed to be desirable or worthy of esteem. Defined in

3. Africans or Kamites have a different conception and division of time.

this way, value appears as an ideal, not as a dream totally disconnected from any ambient reality, but rather as a model that is deemed positive and that we would like to embody. From this point of view, value is both a source of inspiration and an enlightened guide for everyday conduct. Young Cameroonians then learn, through these characters, that values are a French exclusive.

French colonial educational action was aimed at bringing the country's so-called *barbarians and natives*⁴ into the fold of French culture and civilisation, as the history textbook for primary schools in Cameroon demonstrates. Since this historical turning point in the lives of French-speaking Africans and Cameroonians in particular, the discourse on the identity of colonised peoples has been recurrent and worrying⁵. Time, which through wear and tear, consigns certain issues to oblivion, has not had the better of this one. Indeed, postcolonial theories suggest that we should revisit our identity in order to deconstruct it, decolonise it and deliberately reorient it in a desired, chosen and assumed direction. Cheikh Hamidou Kane (1996) underlines this very well when he points out that “there is no salvation except by returning to ourselves”. Our view of identity echoes that of Engelberg Mveng (1996) who states that identity is used to specify what characterises a person, a thing, a reality in relation to other persons or other realities. Identity defines what makes one oneself and not another.

According to Durkheim (1968), the school is a place of socialising for the individual. For the colonist, the idea is to extricate the young Cameroonian from savagery/barbarism out of a spirit of generosity⁶. This is because, in the opinion of the West, people evolve at two levels: civilised and barbaric. This humanist ideal, coupled with generosity⁷, was not without its challenges, since colonisation meant domination/exploitation of the other, who was perceived as inferior. From then on, in the colony, nothing can be taken for granted at school. Banda confesses: “I used to work in their school planting, digging potatoes, and never doing what you normally

4. Note that until today, the narrative about Africans still comes from the West. They call us natives, underdeveloped countries, developing countries, emerging countries. . .

5. Colonisation was and still is a big bang that blew up, among other things, its axiological arsenal.

6. Cf. *Cameroon's national anthem* :

“O Cameroon cradle of our ancestors;

You once lived in barbarism,

Like a sun you begin to appear;

Little by little you come out of your savagery”

7. This is the so-called “civilising mission”.

do in a school. When they thought I was really too big, they kicked me out, without any diploma of course' (Mongo Beti, 1954, p. 12). Banda believed strongly in the colonial school, especially as it appears to be the source of the master's secret. What he did not perceive at first sight was that the school meant that the colonist needed a subaltern and not an equal, and that his educational project was not designed to reproduce his alter ego, this other self. This means that one is willing to be well surrounded, as long as those who surround me are in me, depend on me for having been assimilated not to me, but by me.

Although they deny it, they attack not only the body but also the soul, thus setting in motion a process of domestication of the mind. The school thus becomes, Kum'a Ndumbe III argues, a place where souls are captured in the same way as in the church. Nkrumah (1972, p. 26) emphasises this very well: "The aim was not the emancipation or affirmation of the colonised or even the instruction or acquisition of knowledge by the colonised". There is thus a break in logic and the school becomes a front for colonial conquest. Alienation is then the watchword. Ideologies are cultivated in young Cameroonians that ultimately aim at making them hate themselves while deifying the other. And here we can talk about e(ex)-education (*educere*), that is to say, this departure from oneself under the aegis of the West. This exit from oneself means the loss of one's reference points, the loss of one's collective memory, the loss of one's ethics⁸.

Banda is on the same path as Samba Diallo when the latter says: "Sometimes we are captured by our journey, vanquished by our very adventure. It suddenly appears to us that throughout our journey we have not stopped metamorphosing. [...] Sometimes the metamorphosis is not complete" (Cheikh Hamidou Kane, 1961, p. 121). Samba Diallo is neither totally African, or more precisely Senegalese, nor truly European. He reveals his feelings more explicitly: "I am not a distinct country of Diallobes facing a distinct West and appreciating with a cool head what I can take from it and what I must leave it in return. [...] There is no clear head between two terms of the same choice. There is a strange nature, distressed by not being two." (*Idem*)

At several stages of the tour that Father Drumont undertakes in Timbo and Kouma, Father Superior Drumont is welcomed in the schools of these localities by this song that exalts France:

8. Since then, Africans have been unable to revive their own moral values and even to anchor those of the West on their soil.

France is beautiful;
 Her designs are blessed;
 Let us live for her;
 Let us live united;
 Pass the mountains, pass the seas;
 Visit a hundred winter climates;
 Joyful at the end of the universe;
 You shall sing faithfully (Mongo Beti, 1956, pp.. 230-231).

It is obvious from this excerpt that the textbook's content inculcates in African children that their future is in France, that their horizons, hopes and expectations are in France and that they must live for this France because it is their true nation. The textbook's content is, as we can see, designed to thwart any idea of opposition in these children who will be the intellectuals of tomorrow. At that time, there were barely any timid reformist demands among the educated elites in Cameroon⁹. No student who graduated from this school and remained in Cameroon ever entertained the idea of attacking the essence of the system of repression in the colonies¹⁰. The ideological content here is to make these children know that their interests, their destiny, depend on the colonial system, especially since, speaking of the end of slavery, the *Livre unique d'histoire* states: "From the end of the 18th century, French and English philosophers demanded that the government abolish slavery" (p. 69). Clearly, Cameroonians owe the abolition of this odious and inhuman practice to France. This ontological and metaphysical deportation has made them yesterday's alienated, today's immigrants¹¹.

Such is the colonial ethics of education in Cameroon. There is perfect adequacy between the school content and the colonial ethics. It is an assimilative French ethos whose aim is to 'culturally swallow' the conquered peoples by implementing an approach that could be summarised as follows: "Be French and lose your cultural and linguistic identity for mine, the only legitimate one. The textbook content was

9. Teachers, country doctors, civil servants.

10. All the writings in the colonies dealt at most with "culture shock", the conflict between tradition and modernity, the search for harmony between the African soul and the Western contribution... This alone seemed worthwhile.

11. The figures of those who perish at sea and by other unconventional means to reach Europe are appalling.

developed with a conquering ideology that was itself inspired by the colonial ethics. It therefore occupied a central position in the colonial system, which means that it was finalised. In short, there is nothing revolutionary about it, neither in its concept, nor in its orientation, still less in its purpose for the young learner. Did the Cameroonian government assign radically different contents and purposes to the school after the departure of the coloniser?

2.2. Description of the contents of the book *Histoire Générale* (Criaud, 1985) for Class 6 of primary schools in Cameroon

Published by Éditions Saint-Paul in Yaoundé in 1985, this book was initially intended for Catholic schools. It was therefore only subsequently integrated into public schools. The textbook comprises 144 pages. It is divided into four parts: a cover, a title page. There are 30 lessons (pp. 3-142), each spread over four or five pages, and a table of contents (pp. 143-144). The book includes illustrations. From the 1st to the 29th lesson, they are organised in four parts, including titles, definitions and explanations of the lesson's concepts, the summary and questions about the content. Only lesson 30 does not follow this structure. It lists "great discoveries" and "great inventions". Four lessons focus on Africa and three on Cameroon and Central Africa. The reader is struck by the similarity of the physical description of these two textbooks. A comparative table of contents in line with the ethics of the colonial and post-colonial periods shows the following :

<i>Livre unique d'histoire</i> (1957) for primary schools in Cameroon (colonial period)	<i>Histoire générale</i> (1985) for primary schools in Cameroon (post-colonial period)
«History» (pp. 9-10), «Prehistory» (pp. 11-16), «Antiquity» (pp. 17-22), «The Middle Ages» (pp. 36-50)	«Chronology - the concept of time» (pp. 3-6), «Human life in prehistoric times» (pp. 7-9)
«Great inventions» (pp. 53-54)	«Great inventions» (pp. 53-56) «Great discoveries» (pp. 57-60)
«The great maritime discoveries (1450- 1550)» (pp. 55-56)	«The First World War» (pp. 111-114)
«New ideas and the Revolution» (pp. 76-83)	«The Second World War» (pp. 123-126)
	«Important dates in history» (pp. 141- 142)

« Europe's Penetration into mainland Africa: The Explorations » (pp. 96-97)	
«The First World War from 1914 to 1918. The causes» (pp. 119-121) «The 1914-1918 war in Cameroon» (pp. 122-123)	
«The Second World War from 1939 to 1945 - Causes - The powers involved» (pp. 137-140) «The Second World War (continued) - French Africa and the war» (pp. 139-140)	
«The U.N.» (PP. 143)	
«Dates to remember» (pp. 150-152)	

What strikes the observer at first glance when looking at this clustering by theme in the table is the transposition of the subjects. *Histoire générale* (1985) develops the topics already covered in *Livre unique d'histoire* (1957) as if the status of Cameroon under French tutelage and that of independent Cameroon were identical. In the post-colonial period, the textbook content in Cameroon does not change fundamentally. Charly G. Mbock (2010, p. 1) observes that “the colonial issue is indeed one of those realities that have managed to traverse centuries by shifting shape without changing their very essence”. Such a system of teaching, neither adapted nor decolonised, does nothing to prepare young Cameroonians to become fully aware of their endogenous values.

One would have expected a reorientation of the content of the new history textbooks for primary schools in post-colonial Cameroon, guaranteeing the constitutive elements of the Cameroonian ethos around which the child should be built. Emmanuel Kamdem (2002) wonders whether this ethos has ever really existed. He also points out that the popularisation of the theme of national unity, which has been central to Cameroonian political discourse for decades, seems to have had the reverse effect, namely the (re)discovery of particular or even ethnic identities and their sometimes violent demands¹².

12. When he made this declaration in 2002, he was surely far from imagining that 14 years later, what is now called the Anglophone crisis was to break out

Following the independence of African nations in general and of Cameroon in particular, an independence devoid of any real content, vision and ethos, obtained by some without effort and by others after ultimate sacrifices, as is the case for Cameroon, many simply assumed power “in the place of the whites”, retaining their former privileges. This abrupt and unchecked accession to power disturbed the minds and corroded the moral sense¹³. The deep reflection that should have occurred on overhauling the textbook content, a key to Cameroon’s revival after centuries of colonisation, has been slow to take place. Those in power put it in brackets, suppress it or ignore it. This bourgeoisie paradoxically accommodates the colonial ethos, built by the coloniser for himself and for the colonised. It perpetuates it in the administration, in the church, in the mosque and above all in its children’s schools. It perpetuates by its own means the spiritual, cultural and intellectual genocide of its own people and thus creates the economic disaster that prevents any emergence.

This tragedy is the result of a deceptive decolonisation which forbids the people to think, to conceptualise and develop the textbook content that matches their axiological intelligence, which is the only thing that can sustain and define the desired prototype of Cameroonians. Consequently, the textbook content, which is colonial in origin and essence, will remain the normative cornerstone in the construction of the post-colonial state in Cameroon. The ethical norms of the textbook content drawn from traditions, customs, habits and collective Cameroonian memory, which were supposed to better define identity and circumscribe Cameroonian knowledge, know-how and life skills, were unilaterally and disdainfully declared unfitting and of no interest in the establishment of the normative corpus of Cameroon’s education system, which became independent. This will lead to the decline and anomy of pre-colonial Cameroonian tradition. Mongo Beti (1974, p. 133) rightly notes that

independence had thus not merely upheld, but also denounced, the absurdities of colonial education, so true is it that the old carts, even repainted, continue to roll in the same ruts. Just as under the colonial era, [...] the indigenous languages (in the post-colonial era), which are the repositories of the genius of the Africans and their only means of expression, after having been labelled irrevocably as vernacular, were suppressed, relegated and banished.

The Cameroonian, reproducing the same thought patterns both by political calculation and because of cultural hypnosis, is going to remove the little value still

13. “Power corrupts, absolute power corrupts absolutely.” (English proverb)

ascribed to traditions as the anthropological basis of integral development and as a source of inspiration for thinking and for the development of textbook content. It goes without saying that in a school practice that adopts the model of the education system of the past master, characterised by an education on the cheap and without anchorage to the Cameroonian frame of reference¹⁴, the youth is sacrificed for the benefit of a minority that runs the structures inherited, as we know, to manage, dominate and exploit Cameroon. This means that after the colonisation, uprooting, acculturation and extraversion have remained as a legacy.

The transfer of the content of the colonial school to the post-colonial period, which prevents the Cameroonian government from facing real challenges, greatly contributes to delaying its maturity and jeopardising any serious prospects for economic development. The centralism that characterises the policy on textbook content can also be explained by the desire of the leaders to create a national community based on ethno-cultural groups, each of which identifies itself from the outset with its own original affiliation, the dynamics of which are opposed to the project of building a homogeneous national entity. This explains the onset of the so-called Anglophone crisis that has been raging since 2016 in Cameroon's North-West and South-West regions, but actually has roots dating as far back as 1884. This leads to what we call the functionalist ethics of the Cameroonian school system.

3. The functionalist ethos of the Cameroonian school system

The reality of the school, as conceived by the coloniser for Cameroon, can be filed under what could be called the "School of the How" model. This is a functionalist approach to the realities of education. Cameroonian officials chose to focus only on the obvious functions of the school as bequeathed to them by the coloniser. As Lê Thành Khôi explains through Mvesso André (1981, p. 55),

Functionalism emphasises the obvious or latent function or dysfunction of a socio-cultural whole's building blocks within it, considered as an organised and interdependent whole. [...] Society is thus explained only based on an analysis of the current situation, in a synchronic perspective.

The postcolonial ethics of textbook content, focusing solely on the obvious functions performed by the school institution, consisted in producing the diplomas needed by the young postcolonial administration, in transmitting simple skills and

14. The LMD system is a perfect illustration.

knowledge such as mastery of the official - foreign - language, knowledge - albeit superficial - of the cultural universe of the former colonial masters through literature, history, geography, etc. Thus, the only question worth asking was that pertaining to the school's functions. The answer to the question as to what need the post-colonial school institution meets is the great thirst for knowledge displayed by Cameroonians and the need for all kinds of diplomas demanded by the administration of the new states and parastatal companies.

This functionalist approach to the institution condemned Cameroonians to avoid pushing the reflection further and thereby posing the fundamental issue of the purposes it could be assigned. It is of course essential to distinguish the purpose from the function. The purpose or ultimate goal pursued by an institution or a system is the intentionally chosen and defined outcome towards which the institution strives. The same cannot be said of the function. One cannot speak of function without reference to the whole, which the element performing the function is a part of. Thus a system "functions" to the exact extent that the different elements within it interact with each other and fulfil complementary functions. This is true of the biological function as well as the mathematical or social function. The different elements of a system produce, in an interactive and interdependent way, results that meet given needs (Mvesso André, 1998).

This is a far cry from the notion of broadly defined purposes that are intended to guide an action or an institution. To give oneself purposes, ultimate goals to achieve, is to move beyond the simple functioning of a system. It means projecting outside the usual field of activity of an organisation, the objective that one has intentionally set out to achieve, because the aim is higher than the simple harmonious functioning of the system. While the functions, whether obvious or latent, are immediate and participate in the very life of the system under consideration, the purposes are external to it and are part of a "philosophy" laid down by the political decision-makers, thinkers and various stakeholders holding power over the system. One can hardly reform a system, let alone change it, if one only assesses its different functions with the aim of improving it. However productive such an evaluation may be, whatever the benefit in terms of feedback one may expect, in the end one does not move beyond the postulates, norms and objectives outlined beforehand by the coloniser, and one can only improve in a way that ultimately brings no significant change to a system that is perhaps irrelevant (Mvesso André, 1981).

The functionalist vision of school, which can ultimately be equated with the systemic approach, is essentially conservative and seeks at best only to introduce, by means of adjustments and rebalancing within the same system, changes that do not in any way upset the system itself. The easy solution adopted by Cameroonian politicians quickly exposed the flaws of the Cameroonian school after several decades of blindly implementing systems inherited from abroad. As we have seen, the purposes assigned by the coloniser to the textbook content in Cameroon could not be compatible with the legitimate aspirations of the peoples subjected to the colonial yoke. Only by taking control of their own destiny as a people engaged in history and facing the challenges that confront them could Cameroonians rethink their education system to turn it into an implementation tool for the reconquest of their freedom, their dignity and the setting up of the right conditions for their own development.

4. The origins of the crisis of inadequacy between the textbook content and purposes and ethics in Cameroon

From the colonial and anti-imperialist struggles of the 1880s-1900s against the French invader to the refusal of colonial domination in the period 1900-1958, through the grassroots fervour of the 1960s-1962, which socio-political and economic factors have distorted the sense of responsibility, dulled energies and stifled consciences to the extent that the textbook content in Cameroon is not aligned with the nation's ethics? If creating a content adapted to the development of Cameroon were to become one of the major orientations of its policy toward its development since independence, if the urgency and the long-term usefulness of such an option were finally recognised and if this goal were to become one of its priorities for intervention, there is no doubt that the necessary intellectual resources would be mobilised.

4.1. The failure of the school system to transmit the Cameroonian collective memory or *voluntary servitude*

The phrase “voluntary servitude” is inspired by the French humanist writer Etienne de La Boétie’s *Discourse on Voluntary Servitude* (1576). From the earlier analysis of the content of the two textbooks mentioned above, it emerges that the crisis of inadequate content, textbook purpose and ethics in Cameroon is a result of the extension of textbook content from the colonial to the post-colonial period and is exacerbated by

the functionalist approach to education. Since the 1960s, there has been no coherent policy on textbook content in Cameroon. Thus, to date, the relevant questions have been avoided and appropriate action has not been taken in Cameroon to ensure that textbook content is updated, with some chance of achieving success. For the majority of Cameroonians, this approach has never focused on solving their societal and environmental problems and, given the environment in which textbooks are designed, can lead to an outward-looking content that escapes the solutions that it should or could provide. As Mongo Beti (1994, p. 13) points out: “Independence is what we must always come back to as the source of our misfortunes”.

We have seen how the history textbook of the colonial era for primary schools in Cameroon praised France’s men and women. The parallelism of forms requires of us that we ask ourselves why the textbook *Histoire générale*, produced after independence for primary schools in Cameroon, makes no mention of the figures of Cameroonian resistance to Western colonisation such as Ruben Um Nyobe Georges François, Castor Osendé Afana¹⁵, Abel Kingue, Felix Roland Moumié, Ernest Ouandié, Martin Paul Samba, Tchundjang Pouemi, Madolo, etc. Even worse, the phenomena of colonisation, decolonisation and the struggle for independence are not even mentioned, which is a pity because Achille Mbembe (1984, p. 29) explains that in his commitment, Um Nyobe “assumed not only the collective memory of the people of his native region, but that of the whole of Cameroon”. In the end, during the colonial period as well as afterwards, the will to erase the past of the struggle on a daily basis was strongly manifested, preventing the life and action of Um Nyobe and his companions from becoming structuring elements of identity, collective memory and ethics.

The “nationalist” dimension of the struggles against French colonialism was obscured, and the names of the heroes of independence were officially cursed. In 1981, Achille Mbembe, a young student at the University of Yaoundé, wrote a master’s thesis on “Violence in Bassa society in southern Cameroon: a historical analysis essay” and devoted the third part of his work to the anti-colonial insurrection. In this regard, he reports:

15. In his book, he proposes to “take charge of all key sectors of the national economy”. The question is: which managers, and of what quality, are available to take charge? This is where the content of the Cameroonian textbook is called upon and must play its full part.

As soon as the memoir came out, astonishment and disapproval were unanimous, and support was rare and discreet. Many washed their hands off what seemed to them to be an act of pure madness, given the ruthless nature of the dictatorship under which we lived. I still don't know, to this day, how I managed to escape arrest and prison. The defence of the dissertation never took place, although I was given the diploma (Mbembe, 1993, p. 82).

The abovementioned demonstrates that the desire to conceal the past does not even shrink from granting a diploma without examination. Specialists in the sociology of education agree that it is the textbook content that shapes the final product that comes out of the school. Nursery and primary schools, colleges and high schools as well as universities, schools and academia for the transmission of knowledge in the *Other's* language, maintain the amnesia of the scientific and pedagogical memory of the Cameroonian people. The pupil or student therefore does not have access to the literature of his people, as the foreign language manages the transmission of knowledge in all fields¹⁶. Cheikh Hamidou Kane (1961, p. 57) declares on the subject: "In the dark continent, people began to understand that their real power resided not in the cannons of the first morning, but in what followed these cannons". The **New School**¹⁷ had the nature of both cannon and magnet. From the cannon, it got its fighting efficiency. Better than the cannon, the school perpetuates the conquest. The school here is equated with the cannon. It has a destructive function from which it derives its "fighting effectiveness", and it acts like a magnet, i.e. it attracts, seduces and fascinates.

Having grown up in profound ignorance of themselves, Cameroonian scientists are attempting to tackle the challenge by turning to libraries, museums¹⁸ and archives, moved by the ambition to reconstitute part of this collective memory. Unfortunately for them, the libraries¹⁹ carry the foreigner's view of Cameroonians. This does not mean that the Cameroonian people have not recorded their own

16. The observation is almost always the same. Written in the language of the coloniser, the documents in Cameroon's national archives are compiled by colonial administrators, missionaries, European traders, teachers, travellers or explorers.

17. Emphasis added.

18. Before the museums, it was in the zoos that this memory was kept: the zoos of Saarbrücken and Neunkirchen in the Federal Republic of Germany, which existed until 1981.

19. The books in these libraries are partly about Cameroon. Their authors are very often foreigners in Cameroon. These books are written in the language of the occupier. Illustrating the Cameroonian collective memory becomes an extremely complicated ordeal.

memory in writing or through oral transmission. It is simply that their documents do not have access to official archives. For the most part, they are in the local language of the people. Here, it is the voice of the one who transmits the knowledge or tells the tale, such as the griot, the storyteller or even the initiation master. To find a symbol relating to Cameroonian memory, one must visit the museums²⁰ in the West. As can be observed, the school subcontracts its ideal and ideology to private structures. It emerges from this analysis that the policy of textbook content has completely escaped the control of the Cameroonian state since the colonial period up to the present day. Despite this, we remain convinced that the inadequacy between the textbook content and ethics, the cornerstone of the Cameroonian edifice, will be resolved if the Cameroonian government really wants to do so.

5. School despite everything

The textbook content was an essential basis, probably the first, for the development of Europe, then America and Japan, the Soviet Union and China (Drumont René: 1962). In Africa, the time has come to move beyond this policy of assimilation as regards textbook content, because even if the colonist/master is always right and the slave/colonised is always wrong, the fact remains that the latter always learns from the former, becomes autonomous and enters into creative dissent: this is historical overcoming. Despite the extraverted attitude that the colonial and post-colonial school has left us as a legacy, we assert that the textbook content remains the only means of erasing what has been inculcated, of reclaiming one's identity and of permanently anchoring Cameroonian moral values.

5.1. The imperative of rebuilding Cameroon's collective memory through textbooks

The work of sociologists such as Durkheim shows that the school institution should draw its intelligibility from Cameroonian society as a whole, of which it must be a reflection, since it remains a sub-system of the societal macro-system and cannot function *sui generis*. It must be attuned to Cameroon's societal requirements; otherwise, it is bound to lose all functionality and ultimately all societal credibility. In light of the above, the central and powerful institution in Cameroon is the school.

20. Most of the museums in Europe were born around 1870-1900 and their function was to gather everything that could contribute to the knowledge of the peoples to be enslaved in order to tear away their spiritual and intellectual foundations.

The school is the only institution that Cameroon possesses to reclaim and prepare the consciences of the young generations for the necessary changes that will lead to the subsequent adaptation to the standards of Cameroonian humanities. It must take its place, its full place and nothing less in this vast work of memory. The school must be the state institution that initiates and supports the work relating to Cameroon's collective memory, from which its ethics, morals and values will emerge.

Saving memory where it exists, gathering and strengthening it, making it the element that will enable the development and building of textbook content that speaks to young Cameroonians, that answers their questions and aspirations and thus gives them the means to reinvent modernity, must be one of the short-term objectives. The textbook content must revise the methodological approach when it comes to analysing the problems of Cameroonians. Cameroonians are in the best position to know their problems. Cameroonian scientists should be given priority when it comes to Cameroon.

Since colonisation, Europe had established an academic tradition in which Europe researches Africa, teaches about Africa and talks about Africa. And Africans have to attend this school and earn degrees that give them access to junior leadership positions in Africa itself. The Cameroonian school system must take the innovation route by reversing this alienating paradigm, by producing Cameroonians who will write their own story. The one-dimensional writing of history is over, Cameroonians must unite their energies to bring out the authentic sources of their collective memory because it is sustained by the narratives that tell us who we are, where we come from and where we must go.

More than 60 years after Cameroon's independence, the state must bring back the collective memory into the public space that is the school. Nowadays, it is celebrated mainly during rituals, funerals, birth, marriage and mourning ceremonies, etc. All around us, streets, monuments and public places struggle to bear the names of Cameroonian heroes more than 50 years after independence. Their names most often recall the heroes of colonisation, the foreign masters of the post-colony era or the names of Africans who were loyal collaborators of the metropolis, and this arouses revolt among some citizens who take violent action to destroy these foreign landmarks²¹. National holidays celebrate at most the collective memory of the post-

21. This is the case of the statue of General Leclerc regularly vandalised in Douala by the activist André Blaise Essama, who has spent time in prison for it.

colonial period, such as independence, but forget the exploits of the people during the colonial period, which are ignored in the collective memory managed by the state through the school.

The school is tasked with carrying out the intense, assiduous and perennial work of building Cameroon's collective memory through an adequate textbook content to prevent, in the words of Herodotus, "the actions accomplished by men from being erased from memory with time"²². The textbook's content should be designed to convey the essence, identity, subjectivity and originality of Cameroonian culture. Taking the example of Ousmane Socé Diop, the author of *Karim* (1935) and *Mirages de Paris* (1937), Mongo Beti (PNPA, number 18, 1980) points out that if Socé Diop was able to become a writer even though, unlike Senghor, he was neither a student at the Sorbonne nor a grammar teacher, it was thanks to his time at the *École Normale William Ponty* in Senegal. What was the influence of William Ponty?

One of the characteristics of this school was that its students were made aware of the customs and traditions of the environment they came from. To keep them busy during the school holidays, they were asked to undertake small ethno-sociological projects that each pupil or group of pupils completed in their village. This was their way of contributing to the vast project of "interrogating the African continent" launched by ethnologists after the First World War. Upon their return from school, these assignments formed the basis for plays performed by the students at cultural events. It has even been said that the William Ponty Teachers' Training College brought modern Black African theatre to life. In any case, the practice quickly became a tradition that gave rise to "successful" plays. This theatrical activity instilled a love of literature in many of the students who, once they had left the school and become civil servants, continued to maintain their experiences by writing various works. Many of them naturally turned to ethnology, history, the study of customs and oral literature²³.

22. A work of memory (private whereas it should have been carried out by the public school) is being conducted by a team from the foundation *AfricAvenir* of which Prince Ndombe III is the president. This work consists of collecting the testimony of Cameroonians who are still alive and who lived through the successive periods of colonisation, the emancipation from the colonial system, the early years of independence and the current march towards nation building. This work will enable us to bequeath the Cameroonian memory to posterity, instead of letting these men go to their graves in silence, without providing testimony about those times.

23. Paul Hazoumé, Birago Diop, Bernard Dadié...

It is not surprising that in the current situation of axiological vacuum, of suppressed collective memory, of blurred identity, of the pursuit of the sacred mostly outside the established religions, the need for values in the content of the school system is emphasised. Given that values have three essential functions (G. Rocher, 1968, vol. 1, pp. 67-68), namely the coherence of models, psychological unity and social integration, they call into question the orientation of what should be the content of school textbooks in Cameroon as regards ethics. In this regard, the introduction of history books such as Achille Mbembe's *Ruben Um Nyobe. Le problème national kamerunais*, in which Ruben's writings attempt to rebuild the unity of Cameroon's collective memory, should be a priority. A careful examination of the contents of this book, Mbembe argues, allows us to verify how, among the thousand ways of robbing a people of its memory, the one that consists in disqualifying its struggles by assigning to them meanings different from those which they themselves refer to fares. To the extent that, for the period from 1945 to 1960, the significance of the commitments of groups of men and women involved in the anti-colonial struggles in Cameroon has been distorted. Over the past twenty-five years, any attempt to critically examine the said period has been virtually banned. It is hard to believe that freedom struggles, which elsewhere form a constructive part of national identities and the cultures in which these identities take root and develop, have been depreciated, devalued and even despised in Cameroon. These suggestions are perfectly in line with the notion of the "School of Why".

5.1. Replacing the "School of How" by the "School of Why"

After having fought hard for Cameroon's independence from the former colonial power, Cameroonians must set themselves the goal of creating education systems that are adapted to local conditions and that can fulfil the needs and aspirations of the people. Building on these goals, new or redesigned political and socio-economic theories will be formulated and put into practice.

The validation of the education system inherited from colonisation, the unregulated development of all levels of education in all fields of study, and the massive allocation of resources to education without careful prioritisation, are the hallmarks of the "School of How". In this sense, the decision-makers only seek to make a system operate as if it were a machine, and the learners pursue, throughout the successive stages of their academic progress, only a magic label, the diploma; which is in itself a certification of a supposed level of specific knowledge, but without the edification of personalities and the acquisition of any sense of history.

From 1960 onwards, the “School of How” had to be replaced by the “School of Why”. The fundamentals of the “School of Why” are first and foremost the issue of human destination, the question of world vision, in short, the historical consciousness of peoples newly liberated from the colonial yoke, who were now independent, and who were called upon to find a meaning to the history of humanity in general and to Cameroon’ history in particular.

The challenges facing the Cameroonian conscience as a result of the recent major historical events imposed on it one meaning of history and one meaning only. On the one hand, Cameroon had to regain its lost dignity, which had been normalised in the popular imagery of the world after the slave trade had lowered its innermost being to the level of a beast. Now, reclaiming this dignity required the affirmation of Cameroon’s specificity, the beauty of its culture and the fierce resistance to all forms of manifest or latent domination. On the other hand, the reconquest of dignity did not exclude world integration, participation in the capital of world progress by fighting to find its place in the areopagus of nations. It is obvious to see today that Cameroon has not been able to achieve either of these goals.

The “School of Why” draws its full meaning from the sense of history, that is, from the historical consciousness of the people insofar as they have achieved sufficient maturity for their historical adventure. Teaching history appears to be fundamental for building the youth’s understanding of history. Indeed, the decolonisation of history contributes to the early awakening of the consciousness of Cameroon’s young people to the magnitude of the challenges they face because of the status of the dominated that was assigned to their ancestors. To this end, in order to improve and decolonise the textbook content in Cameroon, memory work should be undertaken on the one hand about the economic history of Cameroon before 1884, the history of political institutions in Cameroon up to 1884, the history of law and regulations in Cameroon up to 1884 as well as the violence and massacres in the colony as a means of penetration and government between 1884-1919. On the other hand, such a work would focus on the cultures/languages and oral literatures in Cameroon before 1884, the linguistic contributions, the cultural history of Cameroon/Africa before 1884 as well as religion and theology in Cameroon before 1884.

Cameroon’s identity will emerge from this duty of remembrance and memory work. The nation’s real history will build our identity, our ethos. Indeed, in order to self-determine and contemplate the way forward with certainty, people always need solid reference points. These are found in their past, that is, in the history of

their community, or rather, in the history of the men and women who rose up and sacrificed to give their community values, dignity and sovereignty. So the textbook content becomes part of the historical project. If this content is part of the historical project, it becomes a means of reclaiming, asserting and integrating an alienated Cameroon into its place as a full-fledged component of humanity. This means that the school, although a Western institution imposed primarily from outside, should have been instrumentalised and reshaped according to the historical demands facing Cameroon. After all, the Japanese emperor Mutsu Hito, from 1867 onwards, was able to put European institutions and customs, especially the school, at the service of a sense of history and a vision of the world: Japan's future greatness.

Conclusion

The issue of adequacy between the textbook content and ethics in Cameroon must be the first, if not the main concern of its education system whose aim is to produce quality men and women for a prosperous and respectable society. We have also endeavoured to show that the contents of colonial and post-colonial textbooks were perfectly adapted to the ideology of the colony and the post-colony; an ideology that espoused the sense of history desired by the coloniser and not that of the colonised. This led to several crises, including the discrepancy between textbook content and ethics. The transposition of the textbook content and ethics from the colonial period to the post-colonial period, consolidating the "School of How" to the detriment of the "School of Why", has proved to be ineffective in the quest for a perfect alignment with Cameroonian social requirements. Through the dominant paradigms of the sociology of education, which account for the complex dialectical relationship between the educational system and societal values, we have therefore come to the conclusion that only a reorientation of textbook content towards historical awareness of the Cameroonian people is the key to Cameroon's future greatness.

Bibliography

- Cheikh Hamidou Kane, 1961, *L'aventure ambiguë*, Paris, Julliard.
- Dimi Charles Robert, 2016, *Quelle morale pour l'Afrique ?*, Paris, Silex Éditions.
- Drumont René, 1962, *L'Afrique noire est mal partie*, Paris, Éditions du Seuil.
- Durkheim Émile, 1963, *L'éducation morale*, Paris, PUF.
- Durkheim Émile, 1968, *Éducation et sociologie*, Paris, P.U.F.

Eza Boto, 1954, *Ville cruelle*, Paris, Présence Africaine.

Fotsing Mangoua Robert, 2007, « Ruben Um Nyobe : entre censure quotidienne et survivance mythologique », in *Figures de l'histoire et imaginaire au Cameroun*, Paris, L'Harmattan, pp. 75-83.

Kamdem Emmanuel, 2002, *Management et interculturalité en Afrique*, Presses de l'Université Laval.

Kum'a Ndumbe III, 2016, *Quand les Anciens parlent...*, Actes du symposium international de Vienne, 21-22 octobre, Éditions AfricAvenir.

Martin Jean-Yves, 1972, *Sociologie de l'enseignement en Afrique Noire*, Cahier international de sociologie, 53, pp. 337-362.

Mbembe Achille, 1984, *Ruben Um Nyobe. Le problème national kamerunais*, Paris, L'Harmattan.

Mbock Charles Gabriel, 2010, *Décoloniser l'Afrique*, Montréal, Kiyikaat

Minla Etoa, 2014, *Le statut des savoirs historiques dans deux manuels d'histoire de l'école primaire camerounaise contemporaine*. Québec : livres en ligne du CIREs. En ligne : http://lel.cires.ulaval.ca/public/savoirs_manuels_camerounaise_pdf.

Mongo Beti, 1956, *Le pauvre Christ de Bomba*, Paris, Présence Africaine.

Mongo Beti, 1974, *Perpétue et l'habitude du malheur*, Paris, Buchet Chastel.

Mongo Beti, 1978, *Peuples noirs peuples africains*, n° 3.

Mongo Beti, 1981, *Peuples noirs peuples africains*, n° 19.

Mvesso André, 1981, *Analyse d'une tentative d'innovation en éducation : la ruralisation de l'enseignement primaire au Cameroun*, Thèse de Doctorat de III^e cycle, Paris, Université René Descartes, Sorbonne.

Mvesso André, 1998, *L'école malgré tout*, Presses Universitaires de Yaoundé.

Ngongo Louis, 1982, *Histoire des forces religieuses au Cameroun*, Paris, Karthala.

Tsafack, Gilbert, 1998, *Éthique et déontologie de l'éducation*, Yaoundé, Presses Universitaires d'Afrique.

TEXTBOOK QUALITY: MAKING THE AUTHOR A STRONG LINK IN A REAL VALUE CHAIN

Roger KAFFO FOKOU, SNAES

Roger Kaffo Fokou is a secondary school teacher for French and Literature, an independent researcher, essayist, poet and novelist, and has authored more than a dozen books. He is the Secretary General of the National Autonomous Union of Secondary Education (Syndicat National Autonome de l'Enseignement Secondaire, SNAES) and Deputy Secretary General of the Federation of Education and Research Unions (Fédération des Syndicats de l'Enseignement et de la Recherche, FESER). He is also the director of publication of La Voix de l'Enseignant and of the website www.snaes.org, and has been the spokesperson of Cameroonian teachers' unions since 2012. A specialist in social, financial and entrepreneurial education issues, he has represented Francophone Africa for two consecutive terms on the Board of Aflatoun International, an Amsterdam-based non-governmental organisation that focuses on educating children about their rights and responsibilities and on managing financial resources through social and financial education.

Abstract

The textbook crisis, as experienced in the Cameroonian context over the years, has proved to be mainly a quality crisis. The issue of textbook quality, when looked at through the lens of compliance with a standard - specifications - or to an idealised nature, inevitably raises questions about its author or authors. How can a product be itself - true and not false, authentic and not imitated, doctored or forged, and therefore of quality in the sense that Plato said : «beauty is the splendour of truth» - if its producer/author lacks the competence to produce it? One could paraphrase a well-known slogan and say that there can be no quality textbooks without quality authors. By what criteria, then, can a textbook author be said to be qualified? This analysis, which is based on Michael Porter's value chain theory, first sketches out a profile, both real and ideal, to examine the authors' current position in the textbook value chain and their socio-economic status. It concludes with some practical suggestions and proposals.

Keywords:

Textbook, value chain, author, profile, quality, socio-economic status.

Introduction

“Since general schooling was introduced, first in a number of countries, and then recognised as a universal right, the widespread use of textbooks has become a necessity for effective teaching and academic success” (Seguin, 1989, p. 1), said Roger Seguin, then a UNESCO consultant. However, this is only possible if the textbooks are of good quality. In many countries, and particularly in Cameroon over the last few decades, the textbook crisis has been mainly and fundamentally about the quality of this pedagogical tool, which almost everyone agrees is essential to the quality of education, even if it was criticised in the name of pedagogy during a parenthesis in history¹. But what actually constitutes quality, and how does that relate to the textbook? And just what relationship(s) does the author have with this quality?

From a philosophical point of view, quality is opposed to quantity and designates the properties of being, the way of being, the attribute proper to being (*Le Grand Robert de la langue française*, 2020). In this respect, it is that element which allows us to assert that a thing is similar or not to others. But it is conceivable that the quality of a thing is not determined by comparison with other things but with itself, with that which it should ideally be. The identity issue then arises: when a thing is equal to itself in essence - or, alternatively, in conformity with the prescribed and accepted norm - it can be said to be of quality, which implies that it is of “good” quality. If it is not, it is said that there is deception, cheating on the goods, that it is a more or less successful replica, a crude fake, etc. It may also be the same thing, but deteriorated, damaged, having lost a certain degree of its original, essential or normally expected quality, in other words, the same thing now having some defects in the etymological sense of “lacks”. It is thus enough for a thing to lack a single one of the characteristics that one expects from it by virtue of the idea that one has of its essence or of the norm in force, for it to plummet down the quality scale, and become a thing of lesser quality, a defective thing.

Coming back to the textbook, the issue of textbook quality, when looked at from the angle of compliance with the norm or to an idealised concept, inevitably raises questions about its author(s). How can a product be true and not false, authentic and not imitated, doctored or forged, and therefore of quality in the sense of Plato’s statement that said : “beauty is the splendour of truth” (Plato quoted by Saint-Paul-Roux, 1983) if its producer/author lacks the capacity to produce it ? Paraphrasing

1. « Plus de manuels scolaires ! » (Freinet, 1928).

a well-known slogan, one could say that there can be no quality textbooks without quality authors/producers. The quality of the authors - this time separate from the overall production - would not, let us make this clear from the outset, suffice but would simply be necessary. It would guarantee the origin - “controlled origin” as we say today - of the product as well as its credibility and, in a way, would presuppose its effectiveness. But just how much leeway does the author of quality have when it comes to influencing the finished product, and is it up to him to define and impose this leeway (does he have the means to do so)? This is where an ambiguity arises. The quality of a textbook, the quality that allows one to say that it is a “good textbook”, varies depending on whether one is a producer in the industrial sense of the term, i.e. a publisher, or a consumer/user of the product. There are two opposing systems or value schemes here, in which the figure of the author may not be perceived and his or her position considered in the same way. To analyse these patterns and their implications, we will borrow from Michael Porter’s (1985) theory of the value chain, but we will reverse the original perspective. This will enable us to determine what the ideal positioning of the author might be, the one that would be most favourable to the quest for textbook quality. So, who has the capacity to produce quality, how should he be positioned and in what value chain in order to be an author of quality textbooks? In order to answer this question, we shall start with a sketch of his profile (1) and then look at the author’s position in the textbook value chain (2). We will then examine whether his current socio-economic status is consistent with this positioning (3). We will conclude by reviewing some practical suggestions and proposals (4).

1. Real and ideal profile of textbook authors: who and why?

According to Marie-Pierre Vaslet², the concept of author, in general, is “rarely defined in positive law”. For some, an author is a person who collects royalties; for others, s/he is primarily the person who holds the pen or the brush; for others, s/he is the person who signs the work. But sometimes proof readers or translators receive royalties, and the person holding the pen is merely the “ghost writer” of the person signing the work. For example, in the specific case of textbooks, some education inspectors misuse their dominant position by signing works to which they have merely contributed by vouching for them using their title. Today, there is some confusion in this field, whether it concerns authors in general or textbook authors

2. Marie-Pierre Vaslet, Doctorate School of Management Panthéon-Sorbonne.

more specifically, which makes it difficult to profile this particular actor in the book chain. However, we can attempt to define this profile based on a combination of three identities: technical, professional and civil.

From a technical point of view, when we look at the textbook chain - and this applies to any type of book - the author is not the publisher, translator, designer, illustrator, printer, binder or distributor, at least from the perspective of a specialist like Alvaro Garzon³. He can therefore only be the one who holds the pen or the brush. However, this narrow definition is not satisfactory for everyone. For example, according to the French Intellectual Property Code (Articles L. 112-2 or L. 112-3), the following belong to the category of writers: authors of books, pamphlets and other literary and scientific writings; authors of translations, adaptations and illustrations of the aforementioned works; authors of works of the same nature recorded on a material medium other than a writing or book. This extended definition seems more practical in that it allows for the decompartmentalized nature of textbook content (Kheira Benhamouda, 2007)⁴. As a consequence, for example, illustrations must be integrated into the textual content to ensure the overall coherence of the work. However, can this be extended to the whole chain, including the publisher, the designer, the printer, the binder or the distributor? Obviously not. Any formatting action that could be separated easily and without any impact from the substance/content of the book would not deserve to be considered as authorial. Some are, by nature, editorial, others commercial. Thus, a work could very well be unpublished, handwritten, unbound, etc., and still retain its intrinsic quality. Illustrations, tables and diagrams, on the other hand, are an integral part of certain types of works, such as textbooks.

The occupational profile refers to abilities, skills, as well as experience gained in preparation for or while exercising a given profession, which combine to make the holder a qualified professional in a given field. Normally, such abilities/skills can be identified and developed in a systematic and methodical way through initial

3. For Alvaro Garzon (2003, p. 19) "He [the publisher] coordinates, like a conductor, the activities of the author, the translator(s), the illustrator, the page editor, the printer, the bookbinder, and finally the distributor."

4. "The authors see the textbook-space as an open place for a possible decompartmentalization. A decompartmentalization of different activities within a discipline. And an overall decompartmentalisation of a subject area towards other subject areas. This pedagogical imperative of decompartmentalisation is also part of an initial conception of the book as a space whose didactic content must go beyond any disciplinary barriers, making the book object a book beyond the book".

or continuing vocational training. Such training does not seem to have been implemented so far for textbook writers, and writing workshops, often in the form of residencies, usually only focus on fiction genres. Perhaps teacher training colleges could consider including modules in their training profiles that incorporate these kinds of skills in the future. For the time being, it would seem that textbook writers are more likely to draw on experience from other professions, which may or may not be considered related, such as education, teaching and research. Thus, textbook authors are generally active or retired civil servants from the national education system. Within this sub-sector, they may be classroom teachers, office teachers involved in thinking about and developing curricula and programmes, researchers who may or may not be members of committees for reflection on education or the pedagogy and didactics of disciplines, teacher trainers, academics, especially if they have previous experience as secondary school teachers. And this is understandable.

Classroom teachers view writing a textbook as a natural/normal extension of their professional activity, especially if they are used to reflecting on their practice and on the textbooks at their disposal. Office teachers involved in curricula and programmes, as well as researchers working on pedagogy or didactics of disciplines, or on child or adult psychology, can bring invaluable expertise from their activities to teamwork on textbooks. The trainer of trainers knows the teachers, their strengths and weaknesses, very well and can therefore be uniquely placed to provide information on their needs.

Finally, civil identity can be an asset or, on the contrary, a handicap. It places the author in a historical and geographical, cultural and civilisational context. It partly affects his representations, his way of thinking, seeing, understanding and selecting and using his material; and this way, which he may or may not share with the textbook's target audience, may be a source of more or less easy understanding or misunderstanding, of positive or negative manipulation. There has sometimes been a tendency to neglect this aspect in favour of others that are considered to be more central. As Roger Seguin states,

UNESCO has promoted a series of regional meetings on this topic which have provided the countries directly concerned with recommendations, particularly on the aspects of cost, management, production planning and distribution of textbooks. However, besides these very important and determining aspects, one of the main objectives of educational authorities is to provide textbooks that reflect the social and cultural context of their country and meet the needs of their education system. (Seguin, op. cit., p. 1)

And who better than authors who share this social and cultural context could help to achieve such an objective ?

It is therefore important not to make a mistake when drawing up a profile of authors if one wants to have quality textbooks. But the right profile alone may not be enough, much like a swallow does not make a spring. The profile is a strength, and it takes an opportunity to make good use of it. The authors' positioning in the textbook production chain may or may not enable them to make the best possible use of this strength that is their profile. However, this positioning has evolved/varied considerably over time.

2. Repositioning the author: from the sidelines to the centre of the textbook value chain (or quality chain)

Book production as a process seems to have migrated, between the French-speaking and Anglo-Saxon cultures, from the concept of "stream" to that of "value chain". This notion of value chain, introduced by Michael Porter (1985), views the company as a chain of activities, some being main activities and others merely supporting ones, interconnected, which generate a certain value in the eyes of the consumer. In order to obtain a product that satisfies the consumer and convinces him to pay, it is therefore necessary to analyse the value chain strictly in order to locate the "value pools" and give them special treatment. Borrowing this theory from Porter, we will reverse the perspective and see why we have borrowed it on the one hand, and why we reverse the perspective on the other.

The choice of this tool stems from the fact that the object of our analysis, the textbook, is a leading industrial and commercial product of what we now call the cultural industries. In this capacity as an industrial and commercial product, firstly, but also as an educational medium/aid - an institution which is as far removed as possible from the industrial and commercial form - the issue of textbook value splits between its objective value as formulated by David Ricardo - the cost of its production factors - and its subjective value⁵. This split can sometimes degenerate into radical opposition. However, some economists (Marmuse, 1996) have shown that the value of a product, especially in a competitive context (as is generally the case with textbooks), matches that which customers are really willing to pay for. This

5. This objective value is alternatively referred to as use value by utilitarians such as Stuart Mills who analyse value as a function of the utility of the product to the consumer.

is where Michael Porter comes in with the theory of the value chain, which aims to create a competitive edge for the producer.

The concept of the value chain allows the company's activity to be broken down into basic operational sequences and to identify sources of potential competitive benefits. The value chain is an instrument that enables all of the firm's activities to be mapped out in order to visualise the efforts that it will have to make to reduce costs while maintaining a certain level of quality - cf. customer satisfaction - and thus achieve maximum margins and competitiveness. We can see how Porter's theory is influenced by the classical theory of value based on the costs of production factors, which aims to achieve a quality/price ratio that is unbeatable for the competition. However, a textbook is not/should not be a commercial product like any other, and cannot simply be subjected to the law of supply and demand. We have therefore chosen to switch from Porter's perspective to the subjective theory of value, based on use value, on the product's usefulness to the consumer. It is clear from the outset that such a perspective will require certain adjustments designed to take account of the producer's interests so as not to kill the supply. These adjustments may go as far as the State regulating production. Once these adjustments have been accepted, what would be the author's place in this value chain reviewed in terms of use value?

Looking at the textbook chain in Belgium to determine the author's positioning, François-Marie Gérard (2005) notes a historical shift in the creative process in four distinct periods. While we cannot confirm that this chronological structuring reflects a global and radical evolution in textbook production⁶, four distinct schemes can be identified with regard to the author's positioning within the textbook quality chain, which each period can or has been able to combine, while at the same time revealing dominant trends.

The first, and probably the oldest, scheme places the author at the heart of the textbook process. He takes the initiative and produces the book, leaving only the tasks related to the physical formatting of the textbook to the publisher: typing, word processing, editing, printing, binding. In fact, the publisher only becomes involved once the author has given his approval to print. It may even occur in this scenario that the editing stage is skipped and the author goes directly to the printer. As François-Marie Gérard reveals, in 1938, Maurice Grevisse entrusted the printing

6. The schemes described do not necessarily follow a chronological sequence and it is probably more realistic to say that in each era there is only one dominant trend

of the manuscript of the grammar known to many as the “green grammar”, which was to become the standard French grammar textbook for thousands of pupils and students for decades to come, directly to a printing house. In this scheme, the author has the greatest possible leeway in the textbook chain: he designs, produces and validates it. He is therefore ultimately responsible for the textbook’s quality or lack thereof.

The second scheme places the editors at the centre of the process: the initiative is theirs, and the production process is under their strict control. Based on their own needs - the state of their catalogue - and those of the field, they launch a call for tenders and propose specifications, select authors, set up teams, supervise and control the production of the work and sometimes ensure its distribution. Here, the author becomes part of a publishing project which has already been proposed and developed, and takes up the position assigned to him, carrying out predefined tasks according to predefined procedures. He adapts to the project of the publisher, who is ultimately responsible for the textbook’s quality or lack thereof.

Scheme 3 is designed as a “weakened” version of the second one. The publisher remains at the centre of the process but negotiates with the author(s) at all major stages. They jointly develop and approve the specifications and then implement them together. A compromise is therefore sought between scientific, pedagogical and didactic requirements in order to take into account the value of use, and those linked to the marketing and therefore the profitability of the final product - exchange value. The publisher and the author share responsibility for the textbook’s quality or lack thereof.

Scheme 4 reflects a major shift in the initiative and production of textbooks. It is characterised by the more or less noticeable intervention of public authorities in the process, through the establishment of an approval committee. An interlocking system is set up in which the public authorities issue a call for tenders, impose specifications on the publisher, and the publisher in turn imposes them on the authors. There is an alternative here: the publisher sets up and coordinates the teams of authors and production and ensures compliance with the specifications, or the public authorities select the authors and supervise the production of the work, sometimes up to the point of publishing, in the past leaving the publisher only to carry out the tasks of physically formatting the final document. In all these cases, the author is a third-rate player, as the responsibility for the quality or lack of quality of the finished product rests either with the public authorities or with both the public authorities and the publisher.

Table 1: Positioning the author on the textbook value chain

	Initiative	Realisation	Implications
Scheme 1 or period 1	Author: analyses his or her needs as a teacher as well as those of his or her colleagues and students.	Author: creates a textbook and develops it, then submits it to the publisher for approval..	The author has the greatest possible leeway in the design and production of the textbook: he/she designs, produces and validates. The publisher is only involved in the material aspects: typing, editing, printing, binding, etc. The author is therefore ultimately responsible for the textbook's quality or lack thereof.
Scheme 2 or period 2	Publisher: call for tenders and specifications based on the needs of the field and its catalogue	Publisher: creation of editorial committees and teams of authors	The author becomes part of an editorial project which has already been constructed and takes up his or her designated place, carrying out predefined tasks according to predefined procedures. He adapts to the publisher's project. The publisher is ultimately responsible for the textbook's quality or lack thereof.
Scheme 3 or period 3	Publisher and author(s): the publishing project is negotiated by the publisher with the author or group of authors.	Publisher and author(s): the production is also the result of a close collaboration between the publisher and the authors.	A compromise is sought between scientific, pedagogical and didactic requirements and those linked to the marketing and therefore the profitability of the final product (quality/price ratio). The author and the publisher share responsibility for the textbook's quality or lack thereof.
Scheme 4 or period 4	Public authorities (approval committee): public call for tenders and specifications	1. Publisher and author(s): the publisher sets up and coordinates the author and production teams and ensures compliance with the specifications. 2. Public authorities -authors-publishers: public authorities can sometimes select authors and supervise production and provide the publisher with a press proof document	1. The publisher is primarily responsible for the textbook's quality or lack of it, but is judged only on whether or not it meets the specifications. 2. The state is primarily responsible for the quality or lack of quality of the textbook's contents, with the publisher being liable only for the textbook's physical quality or lack thereof.

Considering the textbook process as a value chain of use therefore implies thinking about the author's position. For what he can give (input) and what he alone can give (ability to do) because he alone knows how to do it (know-how), depends to a large extent on the place he occupies or is assigned in this chain. And this place must be central. But it is first necessary to ensure that he is willing to give (want to do) what he knows and can give, in other words that he has the necessary motivation.

3. Current socio-economic profile of authors: many are called, but few are chosen !

What is the textbook author's current socio-economic profile? Between myths, exceptions and realities, there is a great deal of clarification to be done. In the collective imagination, the textbook author is, like all authors, viewed as a prestigious and well-to-do person with a sizeable income. It is therefore a social status that elicits fantasies among many of those who admire these names engraved on the glossy covers of books in bookshops or libraries, and who for the most part have never met an author in the flesh other than at signing sessions. These myths are unfortunately fuelled by many media and gain credibility as a result. The Express of 7 November 2001, penned by Hélène Constanty, did not beat about the bush when it came to the financial benefits from the textbook, stating that "as long as the book is a success with colleagues, the author can hit the jackpot". This is not necessarily untrue, but in reality the situation is quite different for the vast majority of authors of books in general and textbooks in particular.

The French Ministry of Culture and Communication (MCC) conducted a survey from 2014 to 2016 on the activity and income of authors in general. The conclusions of this survey are edifying and express, through the answers to the questions addressed to authors, "the tension between the passion invested in their authorial activities and the remuneration they receive from them, which is considered insufficient" (MCC, 2016, p. 13). According to the report on this survey, "the tone is rather negative and pessimistic, [...] and the discourse is often full of demands: towards publishers, public authorities, collecting societies or the social protection system, the benefits of which they struggle to perceive" (Id.). Statistically, the situation in France in 2013 is as follows:

Table 2: Author's income in France in 2013.

Author's income received in 2013	% of authors concerned	Estimated number of authors
More than 1 <i>SMIC</i> (minimum wage)	8%	8100
More than 2 <i>SMIC</i> (minimum wage)	3%	2900
More than 3 <i>SMIC</i> (minimum wage)	2%	1620
Extrapolated numbers	13%	12620 out of 101588

Source: MCC/DGMIC-SLL, *Situation économique et sociale des auteurs du livre*, 2016.

Overall, it appears that only 13% of authors of all types of books can make a living from their writing, although only 8%, i.e. the vast majority of those who earn a decent income from their work, earn just over the minimum wage. In 2018, a wave of discontent broke out in France under the hashtags *#AuteursEnColère* and *#PayeTonAuteur*, the aim of which was to sound the alarm about the deterioration of authors' working conditions. These conditions are indeed dominated by precariousness, a crisis of self-esteem and a continuous deterioration of earnings from their work.

Professional or amateur? It has been established that for a majority of working authors, writing is a side activity, especially from an economic point of view. In France, statistics show that 86% of registered authors live on another activity or a pension (MCC, op. cit., p. 16). What changes and in what respect(s) does it matter whether a textbook author is an amateur or a professional? Firstly, that they live precariously or enjoy a comfortable existence. If they are professionals, this means that they can afford to live off proceeds from their work. It also means that they can devote more time to their craft while preserving their leisure time: time for research, conception, writing, polishing, etc. They can thus, theoretically, raise the work to a higher quality level. If they are amateurs, this is obviously the other side of the coin and they can only dedicate a marginal amount of time to this activity, often sacrificing their leisure time. When asked about the place that their authorial activities occupy in their professional lives, most textbook authors emphasise the challenge they face in allocating time to writing, even though it is a time-consuming activity. It is said that this is "a place that is tending to diminish because of the increasing burden of teaching, administrative and supervisory activities in the teaching-research profession" (Ibid., p. 7). For retirees, the situation is obviously different: "Since my retirement in 2005 (professor emeritus until 2013), I have written several books and

directed more collective works than before” (*Id.*) Some of the authors interviewed are dreaming, albeit without any illusion :

If what I imagine is the kind of life I dream of living, then I imagine that I am no longer a secondary school teacher, that I work as a full-time or part-time writer (with another activity directly linked to the world of writing and reading). This would give me the opportunity to do writer’s residencies, internships, writing immersion. If what I imagine is more in line with the logic of things, of the world as it is, then I imagine that I will still be a teacher, that I will fight through my hours to free up time to write, on holidays and weekends (*Id.*).

What impact does this amateur or casual status have on the quality of the textbook produced? Devoting less time to writing, the amateur would, again in theory, produce less thorough and therefore less documented, less polished works, in short, works of lower quality. However, the reality does not always match the theory.

Professional textbook writers have more time at their disposal. On the other hand, they would not enjoy the invaluable benefits of the typical professional profile of authors of such works - cf. author profile above - a profile characterised in this case by skills and experience acquired in preparation for or during their work as teachers, teacher-researchers or trainers of trainers. Only retired textbook authors are exempt from this situation, but in the long run they would be more or less disconnected from knowledge of developments in the world of education and teaching. Unless one imagines a system where writing would be interspersed between periods of professional activity, in the context of sabbaticals. On the one hand, professionalising textbook authors would therefore not be as good as it seems at first sight. On the other hand, the status of amateur or casual writers, which is probably the most widespread in the textbook field, can be very frustrating. This leads to some sort of impasse.

When we review the “authors’ words”⁷, we are struck by the extent of the frustration expressed by authors who are otherwise mostly passionate about what they do: “A lot of time invested for zero profitability in relation to the time spent”; “I will not continue: the work required is not profitable”; “Little profitability for a lot of work over many years. I don’t know many people who work while accepting not to be paid decently”. In the dock, mainly publishers, but also public authorities..

7. Excerpts from the survey conducted by the MMC of France (2014-2016) on the economic and social situation of book authors.

The publishers? For many authors, they are nothing but exploiters and swindlers. An author who was a publisher in another life, and who therefore knows exactly what he is talking about, is categorical on the issue:

I could write volumes about this issue after 30 years in the business! You constantly have to fight. Contracts often contain unacceptable clauses that only a trained eye can see (I was a publisher too!). You have to demand everything, otherwise you miss out on income. The author makes a living for everyone else... except himself! Today, my fame and my greater knowledge of my rights enable me to demand and obtain fair treatment... but nothing can be taken for granted. The associations that bring authors together should be stronger and demand more. Most authors get ripped off without ever knowing it, even if they are well known! If I were to compile a list of all the legal cheats, scams and injustices I have witnessed in this profession over the past 30 years, we would certainly all be shocked! (Annex II-2b, in MCC, Op. cit.)

A shocking confession indeed. As if to substantiate this claim, an author of technical education textbooks in Cameroon writes: “The specific case of the book author in this context is pitiful; he knows neither the number of copies published, nor the quantities sold. The publisher determines his share in the book he has produced. Are the publisher and the bookseller more important than the author of the book?” (Bikoko Agnès Béatrice, 2019). In 2010, two authors had already taken a Cameroonian publisher to court (Mmes Mbia and Ngono against Afrédit, *L’œil du Sahel* No. 370) for failure to honour the contractual clauses relating to their economic rights: for eight books written by these women, published and included in school curricula, not a single franc had been paid to them two years later. The competent court ruled in favour of the plaintiffs and ordered the publisher to pay 25 million CFA francs in damages. But not all publishers are in their authors’ line of fire. Some strive for rectitude. One should therefore not make blanket statements. Speaking of his relationship with NMI Education, a Cameroonian textbook author writes :

“I co-authored the Collection *L’Excellence en français* (from Form 1 to Form 4) which was included in the curriculum of Cameroonian high schools and colleges as a single French textbook from the 2018-2019 school year. [I must acknowledge that NMI Education has always honoured its part of the contract by effectively paying our fees every year. At the time of payment, NMI gives each author a document showing all the sales made on the national territory and the calculation of his remuneration.” (Maurice Mbah, private interview, 2021)

So where exactly does the problem lie? Is it on the side of the public authorities?

The public authorities are accused of failing in their duties as watchdogs of the city, of literary professionals, by allowing the authors' situation to continue to worsen. First of all, the legislation does not always work or evolve in favour of authors, who feel that their rights are increasingly at risk. Thus, the French pension contribution scheme for authors is under serious attack: "The reform of the RAAP⁸, which aims to impose the maximum level of contribution on us without taking into account the plurality of authors' life situations, will weaken us further. And the various attempts at European level to abolish authors' moral rights is a real scandal which, once again, seriously undermines the situation of people who have very few weapons to defend themselves" (*Paroles d'auteurs 1*, op. cit.). In Cameroon, one can have published more than a dozen works without belonging to any authors' circle, without having heard of authors' rights. It is true that authors do not always know that, like all corporations, they need to organise themselves in order to exist better. Some do not even know that they are authors. One author confesses :

It took me a long time to realise that I was working as an author. When I finished my studies, I was asked to create content for a one-off commission. Later, I was called back to create new content. Since then, I have been creating content regularly. I was fulfilling my orders without thinking about it. I was creating content for someone else. For me it was a job and a source of income like any other. (*Paroles d'auteurs 2*, op. cit.)

And the State would stand idly by and watch things unfold? Not quite, but the efforts, although praiseworthy here and there, seem insufficient.

The reactions of French authors on this subject are unequivocal: "We have no status; no regular financial support, and our royalties are heavily punctured. Authors do not benefit from any hourly rate, are not entitled to unemployment, etc."; "It is urgent that authors are recognised and provided support. Our situation is unfairly precarious"; "No support to creation for authors. No specific regime supporting authors. At the mercy of the publishers (who are also dying)" (Quotes from *Paroles d'auteurs 2*, op. cit.). In Africa, especially francophone Africa, the situation is more worrying. In a recent study, while acknowledging the efforts made by the States of the sub-region, Luc Pinhas (2019) puts things into perspective: "However, although encouraging signs have been observed since then, public book policies are still

8. *Retraite complémentaire des artistes-auteurs professionnels français*. (Complementary retirement for French professional artists-authors)

lacking, to a greater or lesser extent from one French-speaking country to another, and there is still a long way to go to actively support bibliodiversity. Analysing the legislative process in the field of copyright in Cameroon, Isidore Léopold Miendjiem (2002) is extremely enthusiastic by contrast.

According to Miendjiem, the law of 2000 corrects all the shortcomings of previous laws, particularly those of the Cameroonian law of 1990, whose main missions were firstly to grant a monopoly of collective management of copyright to a national civil copyright society (SOCINADA) which excluded entire corporations, including writers, and secondly to practise a fanciful and discriminatory distribution of rights. The 2000 law, which is liberal, introduced important innovations: it also protects copyright's related rights, takes into account the digital environment, broadens the categories of protected works, and, according to Miendjiem, improves the material condition of creators and distributors of intellectual works, in particular by leaving it to the authors and artists themselves to organise the collection and distribution of their rights. In concrete terms, does this work as expected? It is doubtful. Summing up the findings of the data collection carried out in the Francophone African sub-region almost two decades after this law, Luc Pinhas (Op. cit., p. 4) concludes: "One thing is for sure: the data collected during the survey point to the need to better define the legislative and regulatory framework to favour the economic functioning of the book industry, while reinforcing the regional or local support mechanisms". This pessimistic conclusion is confirmed by one of the recent crises in the sector in Cameroon, which led Michel Owono, an expert in intellectual property, to say:

Despite everything being organised to ensure the development of all, those in charge start wars, just to avoid distributing their due to those entitled to it. Between December 2018 and February 2019, there were redistributions that did not make up for the arrears that the claimants still were owed after the decade of hardship they had endured. Promises were made that the remainder would be paid out in due course, but alas. It is reported that there will be some redistributions by November, but that the amounts will be paltry. I said it at the outset and I still believe that the season of darkness that we thought we were going to overcome remains, albeit under a different prism. (*L'Anecdote* n° 1051, October 2019)

How can authors, and especially textbook authors, escape from this never-ending "season of darkness"? Many suggestions and proposals have been made here and there, by researchers and authors themselves.

4. Review of a few proposals and suggestions

As we have seen above, the textbook authors' position more specifically does not always allow them to contribute to the full extent of their competence to the quality of this extremely sensitive educational tool. Moreover, their socio-economic status is often not a motivation. The demand for quality in textbooks is, however, a concern for all. Many have understood, however, that the authors' contribution to achieving the quality objectives of textbooks, although not sufficient, is a must. It is often the authors themselves - one is never better served than by oneself - and sometimes the publishers (the transition from a sector policy to a value chain policy has contributed greatly to this) who lead the charge, which from time to time prompts the public authorities to take up this issue and act. The review of some of these suggestions/proposals revolves around the need to better organise these authors' guilds, to better regulate them, and to further streamline the work of writing textbooks.

The first task, which falls mainly to the textbook authors themselves, would be to better organise themselves. How many authors are there in a given geographical area? Can they contact each other, meet, help each other, think and act together? If authors' rights are the only bond that unites them, this constitutes a definite chink in their armour. How can the experience of the veterans benefit the newcomers to the profession? "At the end of the day, most authors are on their own," says one author. "It would be really interesting if authors were given more support. Structures that allow authors and professionals in the sector to meet and exchange easily", says another. These associations could, among other things, organise meetings of authors, public readings and book presentations, workshops for exchange and development of creative capacities; they could also provide training in greater mastery of legislation on copyright, reading and negotiation of publishing contracts. These associations could initiate and promote related associations such as those of literary agents which in the United States play a decisive role in intermediation between authors and publishers in the contractual framework. In the case of Cameroon, many writers' associations have existed or exist - APEC, *Ronde des poètes*, *Association des professionnels du théâtre du Cameroun*, *Les amis de la littérature*, *Kalati*, *on lit au Cameroun*, *Auteurs et illustrateurs du livre pour enfants*, etc. However, when it comes to the specific field of books and school textbooks, there does not seem to be any professional grouping. There is therefore a great gap to be filled.

Secondly, there is a broad consensus on the need for better regulation and assistance to the textbook sector by the public authorities. The need for regulation in France

relates to the issue of author status in general. This status would address matters linked with remuneration - minimum wage, percent on sales, unemployment, pension, etc. - but also the issue of transparency in the management of copyright by publishers: how many copies do they actually produce and are the sales figures they provide reliable? Support to the sector may consist of direct and indirect assistance of all kinds: financial support to authors - in the form of non-refundable advances on royalties -, organisation of fairs, awarding of prizes, but also indirect assistance through support to publishers: pre-purchases and advances of expenses, tax exemption for inputs (paper, ink, computer equipment, etc.).

Finally, a closer look could be taken at the organisation of the work of textbook authors. Between the status of a professional cut off from teaching and that of an amateur or casual author who writes in his spare time, it should be possible to find a compromise which would allow regulations to be adapted to enable authors to find the time needed to produce quality content for textbooks. This could be done, for example, by institutionalising paid sabbaticals for textbook authors. These authors would ideally work in teams, to accommodate the diversity of skills needed to produce a quality textbook: scientific - sometimes of several types in the same work -, didactic, psycho-pedagogical, artistic, etc. The minimum number of authors would be two, up to a maximum of 15 skills according to some; however, but it is recognised that, generally, beyond five, group management problems become increasingly significant.

Conclusion

The textbook is truly different from the ordinary book and should be treated as such. Its peculiarity lies, among other things, in its specific use, in the motivation behind it and the way it is read, and in its status. It is used both in a highly regulated space, i. e. the school and the classroom, and in a deregulated space, the home. It is to serve as a reference and at the same time as a guide, for teachers as well as for pupils and their parents. It is intended to be read but in a particular way: it is no longer a linear reading but, to borrow Kheira Benhamouda's (2007) words, "a usual browsing, a navigation". It is not merely meant to be read, but also to be seen, since space and the management of this space cannot be separated from scientific, pedagogical and didactic requirements. Finally, it enjoys a political status that rests on a double legitimacy: it teaches established knowledge and conveys an authorised national culture, all of which is included in officially adopted curricula. This makes

the textbook a delicate and sensitive object, which should have a bearing on the profile, position and status of the textbook author. Who he should be, the position he should hold within the textbook production chain, which should ideally be a value chain, and the socio-economic status he should be able to enjoy in the context of his work, all these elements should be the subject of specific reflection. Initiating this reflection is therefore the first contribution of this text. It concludes with a review of suggestions and proposals from which it emerges that the textbook authors' guild must be organised or improved in order to strengthen itself, that the sector must be better regulated and supported by the public authorities, and finally that textbooks will gain in quality if this sub-sector's writing activity is better structured.

Bibliography

Bikoko, A. B., 2019, « *La problématique du livre au Cameroun* » in *Mediaterre*, 23 janvier.

Constanty, H., 2001, « *Les vrais salaires des profs* » ; in *L'Express* du mercredi 07 novembre.

Freinet, C., 1928, *Plus de manuels scolaires !*, Éditions de l'imprimerie à l'école.

Gérard, F.-M., 2005, « Le défi de l'auteur de manuel scolaire d'aujourd'hui », Communication à la rencontre-débat des auteurs de manuels scolaires « Le défi du manuel scolaire : parole aux auteurs », Assucopie.

Kheira Benhamouda, 2007, « Le manuel scolaire, hyperstructure d'un espace pour une hospitalité pédagogique », Alain Milon, Marc Perelman (dir.), *Le Livre et ses Espaces*, PUF Nanterre. Miendjiem, I. L., 2002, « Le Père Noël des créateurs et diffuseurs des œuvres de l'esprit au Cameroun : La Loi n° 2000/011 du 19 décembre 2000 relative au droit d'auteur et aux droits voisins », *Revue générale de droit*.

Leguéré, J-P., 2003, *Approvisionnement en livres scolaires : vers plus de transparence en Afrique francophone*, UNESCO.

Ministère de la culture et de la communication, la situation économique et sociale des auteurs du livre, annexes, « Paroles d'auteurs 1 », 2017.

Ministère de la culture et de la communication, 2017, la situation économique et sociale des auteurs du livre, annexes, « Paroles d'auteurs 2 ».

Ministère de la culture et de la communication, 2016, la situation économique et sociale des auteurs du livre, Rapport synthèse.

Ministère éducation nationale, jeunesse et vie associative, 2012, *Les Manuels scolaires : situation et perspective*, Rapport n° 2012-036.

Pinhas L., Les politiques publiques du livre en Afrique Subsaharienne et à Madagascar, Bibliodiversity sur « Les politiques publiques du livre », juin 2019. Porter, M. E., 1985, *Competitive advantage: creating and sustaining superior performance*, Macmillan.

Priolet M. et Mounier É., 2018, « Le manuel scolaire : une ressource au “statut paradoxal” », Éducation et didactique. Saint-Paul-Roux, 1893, *Les reposoirs de la procession* t. 1, Mercure de France.

Seguin R., 1989, *L'Élaboration des manuels scolaires, guide méthodologique*, UNESCO.

Saint-pol-Roux, 1893, *Les Reposoirs de la procession*, Mercure de France

Seuna Chr., 2004, « Les organismes de gestion collective au Cameroun », *Bulletin du droit d'auteur*.

UNESCO, 2003, Approvisionnement en livres scolaires : vers plus de transparence, Afrique francophone.

PUBLISHER AND TEXTBOOK IN CAMEROON: PLACE AND RESPONSIBILITY

Fabrice AMOUGOU MBARGA

Fabrice Amougou Mbarga is in charge of promotion at Éditions L'Harmattan-Cameroun. A lawyer by training, his interests outside of his daily work lie in intellectual property law and international investment law.

Abstract

The textbook is an essential tool in the pedagogical process in Africa, all the more so as the human and logistical means of disseminating information and knowledge are not widely available on the continent. In Cameroon, it has been the subject of particular attention for some years because of several scandals that raise doubts about its effectiveness. Indeed, the textbook suffers from many preconceived ideas in the education system on the part of its end-users, i.e. the teacher, the pupil and the parent. These assumptions quickly lead to the publisher being considered, rightly or wrongly, as the main culprit in the deterioration of textbook quality. It is with this in mind that we have undertaken to examine the role of the publisher in improving textbook quality. Our reflection aims to show the place of the publisher in the production process of quality textbooks. At the end of this study and looking at texts and practice, it may be shown that although the publisher is an essential stakeholder in the production of quality textbooks, the role of the State and the National Board of Approval of Textbooks and Teaching Materials remains a key factor in improving textbook quality.

Keywords:

Textbooks, publisher, quality, adaptation, reform.

Introduction

“Let the book be the head teacher, and let you be the book’s deputies”. In this assertion, Alain (1967, p. 86) (re)affirms, for the benefit of pedagogues, the predominant place that the (text) book must take in educational schemes. Indeed, the textbook remains the fundamental material reference for teaching-learning activities in Africa, where the means of disseminating information and knowledge are not widely available. While the competency-based approach to education now in force in most countries requires the availability of materials adapted to the major contemporary issues, it should be noted that many actors in the dissemination chain contribute to making it effective. Among these actors are, for the most obvious, the State and its agencies, booksellers, librarians, printers, distributors, authors and publishers. The latter, whose work requires a certain amount of materials and logistics, are seen by some as the main architects of textbook content quality or lack thereof.

In the Larousse dictionary (online), the first meaning of the word quality is “aspect, appearance, way of being of something, all the ways in which something presents itself”. But for the purposes of this work, which is part of the process of improving the textbook, and without revisiting doctrinal disputes, we will refer to the definition given by the ISO 9000 standard, which defines quality as “the ability of a set of intrinsic characteristics to satisfy requirements”. We will thus speak of a quality school or a quality telephone. We therefore consider the notion of quality as a synonym for excellence. The word “publisher” - or publishing - can have several meanings depending on its object, functions and purpose. In the first case, the publisher is understood as “the legal presentation and reproduction of an author’s intellectual or artistic production in the form of a printed or digital medium” (Article 4 of Law No. 2021/024 of 16 December 2021 on the organisation and promotion of the book industry in Cameroon). In the second case, the publisher is defined as a “natural or legal person who is responsible for the publishing and the choices made” (Larousse, online). In the third case, publishing in its teleological dimension refers to the action and means of engraving in the memories of different generations, the traditions and cultures of a people. For the purposes of this study, we shall consider all the three definitions in a complementary manner.

From the Latin *manualis*, itself derived from *manus*, meaning hand, the word “manual” (handbook) can literally refer to anything that is done by hand or held by the hand. In its literary sense, it is defined by the Larousse de poche (2014) as

“a small book containing the basic concepts of a technique or science”, with the reference to “the textbook”. In his *Dictionnaire actuel de l'éducation* (1988), Renald Legendre refers to it as “any printed work intended for the pupil, to which certain audiovisual documents and other teaching aids may be attached, and dealing with the whole or important elements of a curriculum for one or more years”. According to UNESCO (quoted by Ferhani, online), “the textbook is an essential vehicle for learning, consisting of texts and/or images compiled to achieve a specific set of pedagogical objectives; traditionally a printed, bound or paperback collection, with illustrations and instructions to facilitate sequences of pedagogical activities. Thus, we can see that a school book¹ or textbook is a work whose purpose is to methodically cover all the areas of a school subject in line with each State's development plans, whatever format it may take².

Understood in this way, the textbook enjoys a certain notoriety because it is the essential tool that accompanies the pupil in the process of acquiring knowledge. François Richaudeau assigns two functions to it. At the time of learning, it is used to transmit knowledge, to develop skills, to consolidate and then to assess what has been learned. Upon entering the socio-professional environment, the textbook is a key tool for the integration of knowledge, providing a reference point for analysis, and for social and cultural education. Based on the level or type of education, Fatiha Ferhani (op. cit.) distinguishes between two types of textbooks: the “closed or programmed textbook” and the “open textbook”. While the former consists of “a comprehensive package that is sufficient in itself since it includes information, a method, learning and evaluation activities, summaries, etc.” (Ibid.), the latter is “a work considered as a supplement or a tool to be used differently according to the context” (Ibid.). This important resource is unfortunately in a state of qualitative decline, both in its design and in its selection. Philemon Yang (2017), then Prime Minister, already deplored in a circular “the non-compliance with ethics and the persistent violation

1. Both concepts will be interchangeable despite the fact that the law of December 16, 2021 on the book distinguishes them. In fact, according to the latter, the school textbook “is a work of mind, written for literary, scientific or artistic purposes, initially without any intention of teaching or learning, but at a given moment, integrated for a limited period over time, in the official list of school textbooks on the curriculum”. For example, we can cite a novel included in the official list of school textbooks. The school textbook is a “didactic tool, intentionally structured for the purpose of teaching or learning, presenting, in a manageable format, the essential concepts of science or art and specially required by the school curricula”. For this purpose, we can cite the mathematics and biology textbooks. We will favor in the context of this work the concept of “manual” because it is more encompassing.

2. Audio, print, video or digital.

of the regulations in force in the choice, production, distribution and duration of use of the book, the textbook”. And in its production chain, the textbook, like any book, involves many actors, including publishers. Thus, some have been quick to consider the publisher as the key player in the process, since the publisher is the one who gives life to the writing project, rightly or wrongly believing that the primary responsibility for the choice and quality of the textbook rests with the publisher. Hence the question: What is the place and responsibility³ of the publisher in textbook production?

Analysis shows that the publisher is an essential (I) but auxiliary (II) player in improving textbook quality.

I. The publisher: a key player in textbook quality

The publisher plays a positive role in the field of textbooks on a day-to-day basis(A). However, the activity deserves some forward-looking suggestions (B).

A. The publisher's daily activities

They are divided between work on the text (1) and work with the author (2).

1. Work on the text

As the publishing sector is not clearly professionalised, it is difficult to see a clear specialisation between the different tasks. Overall, it can be said that the publisher's work ranges from editorial conception to production.

In terms of conception, the editor's role consists in sourcing qualified authors, receiving and assessing manuscripts and developing the editorial concept. Subsequently, the publisher proofreads the manuscript or has it proofread and corrected, thus polishing the work submitted by the author. Next come the corrections made by the authors, the iconographic production and the making of the covers. Once all these elements have been assembled, the book moves on to the production stage. The responsibility for this stage lies with the printer. The publisher will simply explain the characteristics of his work and the quantities; it is then up to the printer to produce it and make it available to booksellers or schools in accordance with legal provisions.

3. The purpose of this contribution is to shed light on the role of the publisher and to make proposals.

2. Work with the author

The relationship with the author is based on a publishing contract. The author and the publisher sign a publishing contract through which the author surrenders the proprietary rights to his work to the publisher in exchange for the production and publication of the work. These rights include, as stipulated in Article 15 paragraph 2 of the law on copyright and related rights of 19 December 2000, the right of exploitation which “includes the right of representation, the right of reproduction, the right of transformation, the right of distribution and the right of resale”. As such, the author receives a lump-sum compensation fixed according to the contractual conditions.

Similarly, the publisher handles some aspects of promotion in order to publicise the textbook and submits it to the National Board of Approval of Textbooks and Teaching Materials for selection by means of a call for tender.

B. The publisher's prospective action in terms of textbook quality

1. Technical prerequisites

The textbook requires significant technical involvement from all the links in the chain. And the publisher, a vital link in this sector, cannot remain on the sidelines of this phenomenon. In order for the publisher to fully carry out his tasks, a number of prerequisites must be taken into account. Verifying collaborative skills in educational publishing should be a priority for the publisher. Indeed, the list of criteria for the selection of textbooks in Cameroon (criteria published on 29 March 2018 by the then Prime Minister, Head of Government, Mr. Philémon Yang) makes it clear that proven scientific and pedagogical skills are required to produce a quality book. He must therefore surround himself in his editorial team with specialists in education, marketing and youth publishing.

Similarly, one of the difficulties often encountered in textbooks is the low production capacity and lack of professionalism of local printers. It remains imperative for the publisher to ensure that his partners have the capacity to produce on a national scale and in timely fashion when he himself cannot do so.

2. Adaptation

Adaptation refers to the suggestion that publishers adapt to information and communication technologies. Indeed, digital technology has permeated everyday life

and now calls for new operational modes. For example, the textbook should not only be produced in paper or physical form, but should also be available in digital form.

In light of the abovementioned, it is obvious that the publisher is a key player in the field of textbooks as regards their core mission. However, it is important to present some options for improving his work. That said, other actors are involved in this field, which makes the publisher only an auxiliary actor in the textbook validation process.

II. The publisher: an auxiliary actor in textbook quality

The textbook is always the product of a country's educational vision and policy. As a result, the State is the main initiator in this field. In this sense, it is the State that sets the course for the nation's policy in all sectors of activity. And the book does not escape this prerogative of the State. The National Board for the Approval of School Textbooks and Teaching Materials was established to monitor the sector. In reality, while the publisher is responsible for the form, the State and the Board determine the content.

It is observed that both actors contribute to textbook quality in their respective roles. A few suggestions for improvement could enhance their work.

A. Restructuring the role of the State

The State, as guarantor of its citizens' education, has the duty to organise, supervise and make the book sector more profitable⁴. Its role could be made concrete by providing support to textbook-related projects (1) and professionalising the publishing sector (2).

1. Support to textbook-related projects

In general, many countries in sub-Saharan Africa “apply a tax on the import of paper, computer equipment and other inputs necessary for the manufacture of books, which is hardly likely to encourage the development of local publishing”, notes Luc Pinhas (2019). This reality is not conducive to the development of a real book industry in Cameroon, and by extension, the textbook. The author also observes that “when it comes to supporting publishing actors, public authorities are sometimes reluctant and do not always take decisions that ensure a harmonious development

4. According to the explanatory memorandum of Law No. 2021/025 of 16 December 2021 on the organisation and promotion of books, this market represents five hundred billion CFA francs.

of the publishing industry as a whole” (Id.). It would therefore be interesting for the State to support this sector through substantial subsidies to committed publishers. The State also determines, through legal provisions and selection criteria, the price of books in this field. Professionalising the publishing industry should also be a priority issue for the State.

2. Professionalising school publishing

The publishing field is very broad and involves several segments of socio-political life, such as administrative publishing, scientific publishing, legal publishing, educational publishing, among others. Each field has its own codes, forms and frameworks of expression, which are distinct from the others. If not fully grasped, this diversity can lead to inefficiency in the monitoring of publishing projects. Access to and practice of this profession deserve some form of professionalisation.

Access to the profession can be achieved through two routes: initial training in a classical academic curriculum. This is already done at ESSTIC⁵ where professional training is provided on activities and jobs in publishing. It can also be done through certification or validation of acquired experience in a speciality, within a specialised school of the same type. In any case, it would be beneficial for each actor in the textbook publishing chain to be able to give proof of his accreditation. A system of continuous training would also be appropriate for constant updating on the issues and innovations in the sector.

The publishing business should be divided into stages corresponding to a minimum number of desired activities that would enable one to move on to the next grade. The following levels could be distinguished: publishing assistant, publisher, main publisher, senior publisher. This is more relevant for those who aspire to the teaching professions because they are required to justify their background and transmit knowledge and skills on the basis of their knowledge and experience. Therefore, publishers should be organised within an umbrella structure whose role will be to oversee their activities and to carry out advocacy work for the sector.

5. *École Supérieure des Sciences et Techniques de l'Information et de la Communication* (Advanced School of Mass Communication, ASMAC) of the University of Yaoundé II. This school offers a professional bachelor in « Publishing and graphic arts ». de Yaoundé II.

B. Reform of the National Board for the Approval of Textbooks and Teaching Materials

The reform should be carried out at the structural (1) and operational levels (2) .

1. Structural reform

Article 3 paragraph 1 of Decree No. 2017/738/CAB/PM of 23 November 2017 on the organisation of the National Board for the Approval of School Textbooks and Teaching Materials outlines the composition of the Board. It would be relevant to also include two additional members: a lawyer specialising in intellectual and artistic property issues and a representative of the body in charge of standards. This structuring is due to the fact that some quality works require that their design meets the requirements of the standards in force. Likewise, compliance with these standards should guarantee them a certain security in terms of intellectual property.

It is true that Article 3(2) gives the Board's Chairman the possibility to "[i]nvite any natural or legal person, by reason of his or her expertise in the matters on the agenda, to take part in the work in an advisory capacity. But this may seem ineffective in view of the immediacy and speed that the work often requires.

What about the operational dimension of the reform?

2. Operational reform

As a regulatory body, the Board should have powers of administrative sanction (withdrawal from the list of suppliers in case of non-compliance with the regulations). Law No. 2021/024 of 16 December 2021 on the organisation and promotion of the book sector in Cameroon presents, in its title III, the regime of sanctions applicable to the book sector. It specifies in its article 61 the possibility of suspension or withdrawal of approval to any operator in the book sector who violates the law. This administrative sanction would fall to the education ministers on the proposal of the Board. Unfortunately, this solution disperses responsibilities. Indeed, the Board monitors the day-to-day activity relating to textbooks and schoolbooks and, as such, it is logical that this prerogative should fall to it, particularly that of sanctioning infringements of the law.

Conclusion

In conclusion, the following two points can be highlighted: the publisher is both an essential and auxiliary actor in the textbook approval process. The crucial nature

of his action is expressed through his classical missions as regards the book and the author, which consequently call for suggestions for improvement. However, it should be noted that the State and its specialised agency in the field, the *Conseil National d'Agrément des Manuels Scolaires et des Matériels Didactiques* (National Board for the Approval of School Textbooks and Teaching Materials) are the actual responsible parties. Consequently, they are tasked with driving the vision and providing an optimal framework for the choice of textbooks in terms of effectiveness and efficiency for a better educational offer in Cameroon. Beyond this purely academic aspect, which does not fully reflect our aspirations for development, it would first and foremost be relevant to appreciate the value of textbooks within Cameroonian society.

Bibliography

Alain (1967), *Propos sur l'éducation*, XLI, 13^e édition, Paris, PUF.

Pinhas L., (2019) Les politiques publiques du livre en Afrique subsaharienne et à Madagascar, in « Les politiques publiques du livre », *Revue Bibliodiversity*.

Larousse en ligne, URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>.

Larousse de poche, 2014, Paris, France.

Ferhani F., « Le manuel scolaire, fonctions et utilisations », <https://s13ef6dd46b53ef81.jimcontent.com/download/version/1482326613/module/12993571827/name/1.FERHANI.pdf>, consulté le 27/12/2021.

La loi n° 2021/024 du 16 décembre 2021 portant organisation et promotion de la filière du livre au Cameroun.

Circulaire n° 002/CAB/PM du 23 novembre 2017 portant principes régissant la filière du livre, du manuel scolaire et autres matériels didactiques au Cameroun.

« Critères d'évaluation des aspects matériels, pédagogiques et logistiques et du contenu des manuels scolaires » publiés le 29 mars 2018.

TEXTBOOK CONTENT AND PACKAGING: QUALITY FROM A PUBLISHER'S PERSPECTIVE

Serge DONTCHUENG KOUAM, *Cameroon Publishers Association*

Serge Dontchueng Kouam initiated the Cameroon Publishers Association project and served as its President from 2002 to 2010. He holds a Master's degree in Accounting and Financial Techniques from the Catholic University of Central Africa in Yaoundé and a Master's degree in Book and Publishing from the University of Paris 13 - Sorbonne-Paris-Cité in France. He also holds a degree in Business Economics from the Faculty of Law and Economic Sciences of the University of Yaoundé. He was first employed as a sales attaché, then as an editorial assistant at the Presses universitaires du Cameroun between 1991 and 1995 before founding the Presses universitaires d'Afrique in July 1995, which he still manages today.

Abstract

While still plagued by a prevailing amateurism in a sector of activity that is both young and fragile in Cameroon, the textbook is universally recognised as the best driving force for any education system that wishes to be efficient and competitive. It has only really come to the fore in the last six decades in Cameroon. Private publishers in Cameroon have only been involved since the mid-1990s with the privatisation of CEPER. This is practically a novelty compared to a publishing behemoth like Cambridge University Press**, which has been in the business for nearly six centuries and is present on the competitive terrain of an increasingly atrophied local textbook market. The challenges relating to a quality textbook in Cameroon are therefore real, numerous and diverse. The positive changes hoped for require, as in any field of activity, that the parties involved speak with unambiguous clarity. A lack of clarity can lead to confusion as to who is responsible for any shortcomings. Bold public policies are also imperative for the rapid transformation of the delicate education sector. Without being exhaustive, these policies can be based on several levers likely to impact both the content and the material presentation of textbooks, the only guarantees of an education system capable of bearing the hopes of a successful development strategy.*

Keywords:

Textbook/schoolbook, regulation, content, iconography, self-publishing, royalties.

* Centre d'Édition et de Production pour l'Enseignement et la Recherche (Publication and Production Centre for Education and Research).

** The most ancient publishing house founded in 1534 by Henry VIII, King of England and Ireland.

Introduction

Defined in the *Dictionnaire terminologique des métiers du livre* (2016, p. 258) as a book of a manageable format intended for the teaching of knowledge, the term “*manuel*”(textbook) gained increasing popularity from the 19th century onwards with the generalisation and gradual standardisation of education systems, thus becoming the very symbol of the school institution in the eyes of the public.

Widely introduced into the socio-educational space in Cameroon after its access to international sovereignty, textbooks were part of an approach to mass education of the largely illiterate population at that time. Access to independence had indeed highlighted the need to educate these numerous illiterates in order to achieve a dual objective: to train the ruling elite by providing them with executives to gradually replace the departing colonial administration on the one hand, and to take charge of the inevitable issue of economic development on the other.

However, six decades after independence, assessing the status of textbooks in Cameroon essentially raises the issue of their quality. This quality can be assessed both from the perspective of content (III) and from that of the container, i.e. its material presentation (II). We believe that a brief look at the typology of textbooks is useful in order to better situate the responsibilities that may arise therefrom (I) in relation to the quality deficit of textbooks in Cameroon.

I. Typology and responsibilities of the stakeholders¹

The narrative that very often informs the discourse on textbooks in Cameroon is marked by a lack of clarity in the terms used. The typology of textbooks will reveal some nuances (A). This lack of clarity is undoubtedly an indicator of the extent to which it is difficult to grasp the issues relating to the quality of these textbooks, which consequently sows confusion as regards the establishment of certain responsibilities linked to textbook content (B).

A. Textbook typology

As we shall see below, the imperfections relating to textbooks are of several kinds, but in the chain of difficulties encountered in this field, the first stems from the confusion surrounding the vocabulary relating to this educational object.

1. Public authorities and actors in the book chain (authors, publishers, distributors, booksellers, etc.).

Indeed, the *Dictionnaire encyclopédique du livre* (Encyclopaedic Dictionary of the Book 2005, p. 866) clearly identifies four types of textbooks²:

- **Prescribed textbooks** are those that learners must necessarily be provided with at a given grade - a reading textbook or an arithmetic textbook, for example. They have a quasi-mandatory character. Prescription in this case is therefore synonymous with compulsory possession. Until the early 1990s, in most public schools in Cameroon, their presentation was a prerequisite for enrolment during the start of the school year.

- **Authorised textbooks**³ are published by private or denominational publishing houses, but their introduction into the education system is subject to authorisation by the administration in charge of education. They are therefore supplements to the prescribed textbooks, whose possession is not compulsory. Strictly speaking, they could be considered as recommended or accompanying textbooks.

- **Approved textbooks** are created by private publishers, but the administration awards them a “label” which presents them to users as compliant with explicitly or implicitly determined criteria. This is the model practised in most so-called modern countries. Publishers freely produce textbooks without being subject to any procedure. Teachers are, collectively, the sole decision-makers on their working instruments, with the ministry in charge of education reserving the right to prohibit, in accordance with the provisions of a law governing them. This is referred to as a hands-off policy.

- **Official textbooks** are generally developed by the government and their use is imposed to the exclusion of all others. This category is very often found in Arab-Muslim countries, especially in North Africa - Algeria, Morocco, Tunisia. This is also the case in some non-Arabic-Muslim countries where the book trade, particularly publishing, is still underdeveloped, as in the Republic of Congo. The organisations in charge of their production and distribution are called National Pedagogical Centres⁴.

2. It should be noted from the outset that a book which is not necessarily a textbook by design can become one a posteriori if the publication meets the requirements of the teaching programme. This is very often the case with works of literature such as *Munyaal: les larmes de la patience* by Djaili Amadou Amal. This is referred to as a school book.

3. In the mid-1980s, for example, in Form 4, the mathematics textbook was supplemented by a booklet entitled “Keys to success”, published by CEPER, which contained corrected old exam papers..

4. In Tunisia, the National Pedagogical Centre (*Centre national pédagogique, CNP*) was created by Law 61-72 of 29 July 1972. Placed under the authority of the Ministry of National Education, its main missions include publishing and distributing textbooks, producing educational tools and digital content and, above all, monitoring content.

B. Responsibility of stakeholders arising from the type of textbook

The typology of textbooks listed above and the political choices that can be made show that shortcomings in quality may be the explicit responsibility of the governing political system (1), whether official textbooks or implicitly (e.g. authorised or approved textbooks), but also of the other actors in the production chain, such as authors and publishers (2).

1. Governing political system

The Prime Minister's decree establishing the National Board for the Approval of Textbooks and Teaching Materials suggests that the textbooks selected fall into the category of approval. However, approval presupposes the existence of a system not only for selection, but above all for support, the eligibility criteria of which constitute the conditions for obtaining such support. The institutional body in charge of the operation thus provides a guarantee as to the content and implicitly validates the content and the introduction of the textbooks in question into the education system. Each year, this board publishes an official list of the textbooks selected. It should be noted that the emphasis is not on the official nature of the textbooks, but on the list. Are they therefore official textbooks or approved, authorised or accredited textbooks? The issue of clarification here would be to determine the burden of responsibility for the content according to whether it is institutional or private publishers and their authors.

In practice, the Board limits its responsibility to the choice among the submitted textbooks without engaging its own intellectual responsibility. Even if a submitted textbook is rejected, no reasons are given for this rejection, even if the content is in question. In Côte d'Ivoire, for example, responsibility for content lies with the institutional order (*Scolibris - Livre solidaire*, March 2008, online). Calls for tender are published on the basis of the agreed content and the publishers simply take care of production and distribution. It should be noted that free schooling in the public primary education system in Côte d'Ivoire was supplemented by free textbooks from public funds, in the midst of socio-political instability during the second five-year term of President Laurent Gbagbo (2005 - 2010). Other countries such as Niger and the Republic of Congo (Global Partnership for Education, 2015, online) have been experimenting for decades with the publishing model of the National Pedagogical Centres or Institutes, which are also operational in some North African countries. These centres design, produce and distribute textbooks at "social prices" while assuming quality control of the content.

Cameroon seems to advocate a liberal approach to the textbook sector in the book industry, but at the same time proceeds with interventionist interference that ends up compromising the quality and even the quantity⁵ of textbooks needed to satisfy local demand. Article 14⁶ of the Law of 16 December 2021 on the organisation and promotion of the book industry in Cameroon perfectly illustrates this confusion insofar as one can obtain approval without being guaranteed to return on one's investments.

2. Production stakeholders (authors and publishers)

The relationship between the public authorities and books is often conflictual and marked by a certain amount of suspicion. The textbook publishing landscape has undergone many changes since the privatisation of CEPER and the entry of local private actors alongside Franco-British multinationals. At the end of the 1990s, the transformation of the Commission into a National Approval Board and the increased involvement of local publishers took place under the leadership of the Association⁷ des Éditeurs du Cameroun (AEC), founded in 1994 and administratively authorised in 1997. Since the year 2000, a dispersion of energy under the auspices of some bilateral cultural partners has resulted in the continuous creation of a multitude of short-lived associations, thus making it difficult to consult with the governing political system. In the interest of all stakeholders, it is necessary to promote a constructive dialogue between the public authorities and the book trade in order to allow the harmonious development of this delicate and strategic sector.

II. Perfectible quality of the material presentation of textbooks

Officially, textbooks have been exempted from Value Added Tax (VAT) on sale since the 1998 Finance Law. But what is the reality (A), given that costs and quality

5. One of the few surveys published by CREPLA in 2003 on the cultural practices of Cameroonians in the area of books and reading revealed, with regard to textbooks, ratios of one book for every ten learners and one book for every six teachers. One of the few surveys published by CREPLA in 2003 on the cultural practices of Cameroonians in the area of books and reading revealed, with regard to textbooks, ratios of one book for every ten learners and one book for every six teachers..

6. « Any publisher of books, including textbooks, must obtain prior approval, the conditions for obtaining which as well as the modalities [...] are determined by regulation ». It should be noted that no time limit is set for making the conditions of approval public, which would suggest that all publishing initiatives would have to be suspended at the risk of losing their creation costs, a very costly item during the creation process in this area.

7. The term association was preferred to that of trade union, which was perceived in the administrative imagination as a threat to cultural public order.

are closely linked? Access to iconographic resources is an essential variable for the material presentation of quality textbooks. In this respect, it is regrettable that such resources are extremely scarce or even non-existent (B), which is detrimental to content quality.

A. Taxation and textbook quality

The double drop in civil service salaries in the early 1990s, followed by the devaluation of the CFAF in January 1994, had a very negative impact on the purchasing power of parents of pupils, who are the primary buyers of textbooks. To avoid a social implosion, the authorities opted for a policy of low-price textbooks, simulating an advantageous taxation⁸ of the said textbooks. The study⁹ carried out by the World Bank in 1995 as part of Cameroon's education sector strategy concluded that textbooks had not only decreased¹⁰ quantitatively¹¹, but that the content had also become poorer, as teachers were no longer in a position to offer quality textbooks. This situation was all the more normal as Cameroon was not up to date with the process of ratifying instruments that could make textbooks available at good price.

Two international instruments aiming at the production of quality textbooks through zero taxation of inputs for their manufacturing exist at the international level: the Florence Agreements of 1952, which came into force in 1954, and the additional protocol of 1974 known as the Nairobi Protocol. Cameroon acceded to the Florence Agreement on 15 May 1964 and has since taken no further steps towards ratification of the Agreement, which is a prerequisite for the benefits of the Nairobi Protocol.

8. See on this subject :

- Directive No. 07/11-UDEAC-UEAC-028-CM-22 revising Directive No. 1/99-CEMAC-028-CM-03 on the harmonisation of the laws of Member States relating to Value Added Tax (VAT) and Excise Duty (ED);
- Law No. 01/02 of 12 February 2009 instituting VAT;
- Ordinance-Law No. 10/001 of 20 August 2010 establishing the Value Added Tax;
- Law No. 06/2001 of 20 January 2001 on the introduction of VAT.

9. Report by Mrs. Diana Smith, a World Bank expert who was sent to Cameroon in 1995 Report by Mrs. Diana Smith, a World Bank expert who was sent to Cameroon in 1995.

10. The report of this study shows that in Cameroon, there is one textbook for every ten pupils as against one textbook for every six teachers in the so-called basic disciplines. The situation is therefore logically more dramatic in the so-called residual subjects (education for citizenship, for example) or in industrial and commercial technical education, where pupils can complete an entire school cycle without textbooks.

11. This is namely the case with the privatization of CEPER and the transitional period of integration of new private actors in the textbook sector.

After the inclusion of CEPER on the list of public enterprises to be privatised in 1990, the cause of the Franco-British publishing behemoths in Cameroon was taken up by the World Bank and the IMF. Faced with the Florence Agreement and the Nairobi Protocol to regain control of the textbook market, a tax and customs reform¹² was drafted under an emergency procedure in 1992. This reform, which in reality was a wrong equation, essentially reprised the terms of the Florence Agreements and the Nairobi Additional Protocol, but took care to disadvantage local publishers in its final wording with regard to the provisions on the zero rate taxation of books. Indeed, the term exemption was preferred to taxation or zero-rating, which is, in accounting terms, insignificant for domestic publishers, but totally advantageous for imported books.

This situation greatly penalises local printers and stationers who are unable to acquire competitive equipment and accessories because of tax- and customs-related pressure, which thus limits the possibilities of offering the services that are essential for the production of quality textbooks.

B. Iconographic resources and textbook quality

Iconography refers to all the illustrations - photos, drawings, diagrams, etc. - that supplement a book's text. The association or combination of illustrations with the texts in a textbook influences the learner's cognition through their iconicity and is sometimes indispensable for understanding a pedagogical phenomenon. These illustrations are particularly essential in textbooks on scientific subjects - Biology, Physics or Chemistry - but also for certain textbooks intended for very young learners. The unavailability or even non-existence of iconographic resources at local level degrades the quality of textbooks and renders some lessons almost unintelligible. This challenge is so considerable that it could, at least in part, explain the unavailability of certain textbooks such as history and geography. The publisher cannot mobilise the technical and financial resources needed to collect certain illustrations - maps, photographs or other graphic data - which are the responsibility of either the national archives or the national institute of cartography where, in both

12. The terms of the Florence Agreement are, paradoxically, taken up again within the framework of the fiscal and customs reform of 1992, which has been in effect in the area since 1995. . This reform established the free circulation of books in the CEMAC area. Books are considered basic necessities and therefore exempt from VAT on sale. It should also be noted that CEMAC has instituted a single scale of customs duties (reform 92) with an average of 30% on materials and machinery for the production of books, whereas the Nairobi Protocol requires zero-rating.

cases, very little quality data is available. ESSTIC¹³ has had a graphic arts department for some twenty years, but the illustrators who graduate from that institution are very few in number and of only average quality.

III. Perfectible quality of textbook content

The conversion of the Technical Commission at the end of the 1990s into the National Board for the Approval of Textbooks and Teaching Materials reflected an awareness of the need to have a single interlocutor in this area in order to facilitate relations between public decision-makers and textbook professionals. Although this Board is now housed in the Prime Ministry, its workings make it anything but an intergovernmental body. There is a strong sense of cacophony which requires regulatory coherence (A). Moreover, since the textbook content reflects the profile of the teachers who are the main authors of the textbook, there is reason to question the mechanisms that govern their recruitment and training (B). It will also be necessary to explore the conditions of creation (C), particularly the question of documentary resources (D). Political choices need to be made on linguistic matters in order to better master the instruments of textbook writing (E) before tackling the issue of editorial orthodoxy in the creative world (F).

A. Regulatory framework affecting textbook quality

School publishers, and others, very often face a multitude of institutional actors who do not all look in the same direction. In terms of regulations, Law No. 98/004 on the orientation of education in Cameroon was passed by the Ministry of Education, which has now been split into two ministries: the Ministry of Secondary Education and the Ministry of Basic Education. The National Board for the Approval of School Textbooks is overseen by the Minister of Basic Education, but its permanent secretariat is placed under the authority of the Prime Ministry, which, since 2002 and more so since 2017, has issued a series of texts (FES/SNAES, 2019) governing textbook policy.

While the textbook that is supposed to be part of the liberal economy in Cameroon is not subject to the provisions of Decree No. 90/1476 of 09 November 1990 laying down the modalities for the homologation of prices with regard to the products'

13. *École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication* (Advanced School of Mass Communication, ASMAC).

conditions of eligibility¹⁴, the Ministry of Trade interferes and homologates (Order No. 000101/MINCOMMERCE/CAB of 22 May 2015)¹⁵ official textbook prices. The Ministry of Culture, for its part, has passed a law (Law No. 2021/024 of 16 December 2021) on the organisation and promotion of the book sector in Cameroon, devoting an entire title to textbooks, yet without referencing the numerous texts issued by the Prime Minister since 2017 on the subject. This situation creates dissonance in communication at the institutional level in terms of textbook policy, which scatters the energy of school-based operators - publishers, distributors, booksellers, etc. - in a context where the school calendar makes editorial deadlines extremely short, thus pushing them to work in a hurry and without the necessary hindsight. This affects textbook quality.

B. Recruiting and training aspiring authors

Everyone has probably experienced boring teachers and memorable teachers during their school life. This is a phenomenon inherent in every segment of professional life. It can, however, be a real concern if what was the exception becomes the rule, or if the mediocre outnumber the dedicated, especially in a highly sensitive sector like education. Let us paraphrase the artist Maahlox (2017) by noting, not that “It comes out the way it comes out” (i.e. unfiltered), but that “It comes out the way it comes in” at the *École normale supérieure*. And for good reason!

Founded on September 3, 1961, *École normale supérieure du Cameroun* is the seedbed for the recruitment and training of secondary school teachers, budding authors. Until the mid-1980s, of all the *Grandes Écoles* in Cameroon, the *École normale supérieure*¹⁶ was the one to be avoided by higher education graduates in search of employment. The arduousness of a teaching career was almost established and one entered it mainly out of vocation and love for chalk. The difficulties of access to paid employment, particularly in the civil service, have gradually changed the situation to the point of transforming this “school of destiny” into the preserve of those who have been denied paid employment. The hunt for the number now takes precedence over all other considerations. In a context of great corruption, this

14. The product in question must come from a company in a monopoly situation (water, electricity or gas, for example) or from a company benefiting from State subsidies.

15. It should be noted, however, that since the year 2020, this approach of the Ministry of Trade may make sense insofar as a single textbook policy is being tested.

16. Same for teacher training schools.

learning institution has not escaped so much that in some well-informed circles in Cameroon, it is said that 80% or more of the places in this school are filled even before the recruitment competition session. Some politicians, but not only, have made recruitment to this school a means of increasing their political anchorage. The quality of the contents of the proposed textbooks depends on the quality of the teachers, the main authors, and the risk is so worrying that Article 10 of Law No. 2021/024 of 16 December 2021 on the organisation and promotion of the book industry in Cameroon warns the parties involved in the publication of a book that “the writing of a book must [...] be of such a nature that it does not mislead the readership on scientific knowledge or historical facts”. Article 37 of the same law states that “the textbook industry is governed by the accuracy and updating of scientific concepts”.

Writing textbooks is very often the work of teachers. After a period of teaching practice, some of them may feel the need to contribute to the enrichment of the understanding of a subject by writing books. The idea is to share teaching experiences with other colleagues in the same subject area, the primary objective being to improve the learner’s understanding.

C. Discomfort with authors’ royalties in Cameroon

A work of the mind always originates with one or more authors, then with one or several publishers who contractually accept to share the risk of publication. Very often, the author-publisher relationship is conflictual when it comes to taking stock in terms of loss or profit. Logic dictates that third parties - the publisher’s staff, the printer and possibly the banker in this case - should be paid off first. However, building a real book market in our context remains a challenge, especially with regard to textbooks, which are mostly bought by parents without much purchasing power. The financial tension resulting from the difficulty of building a book market is therefore problematic and transforms the author-publisher relationship into a source of mistrust and suspicion. It is obvious that some publishers are unreliable when it comes to rendering accurate financial accounts¹⁷ ; nevertheless, royalties should logically be correlated to the work’s market performance. In addition to the difficulty of low purchasing power, there is the recurrent insolvency of the actors

17. An informative document that should allow the author to know as accurately as possible the reality of his work’s use..

in the distribution chain, but also the practice of photocopying, which is observed helplessly by the public authorities, who are dragging their feet in enforcing the relevant provisions of the 2000 law on private copy rights (Law No. 2000/011 of 19 December 2000 on copyright and neighbouring rights) in a transparent manner. A decree implementing the aforementioned law was promulgated on 1 November 2001, but its effectiveness is still awaited in the field 21 years later.

D. Documentary resources and textbook quality

Documentary resources are the soft underbelly of school administrations. In theory, each secondary school has a library section that is supposed to provide teachers and learners with documentary resources. Three forms of weakness characterise these libraries: the insignificant budget, which is essentially intended for staff salaries and practically not for the acquisition of books; the poorly qualified staff due to the absence of a training framework; and the dilapidated infrastructure housing them, which does not really encourage users to enter them.

Writing a quality textbook presupposes a broad and subject-specific knowledge on the part of the author in the making that needs to be continuously renewed. Having a home library is desirable, but it should not exempt schools from establishing a rich school library, which is seen as the ideal setting for meetings, discussions and the sharing of teaching experiences and even publishing projects. The budget allocated to libraries, where they exist, is mainly used to cover unjustified salary costs, as the supply of documentary resources is insignificant. This weakness of the financial resources allocated to libraries is linked to the chaotic management of the funds withheld from each registered learner and supposed to be allocated to the operation and acquisition of documentary resources. The difficult dialogue between school administrations and parents' associations is a perfect illustration of the poor financial governance that impacts on the status of teachers. The latter is thus deprived of all possibilities to document any quality editorial project. The option for a documentation bonus in the salary scale for teachers is mitigated, if not annihilated, by the double decline in salaries in the 1990s, which have never been revalued, so that this bonus has no chance of finding its destination, since the current level of salaries has not ceased to decline with the recurrent general inflation.

E. Languages and textbook quality: towards a more tolerant linguistic vision

Any phenomenon can be described in any language, written or spoken. It is therefore not so much the language in which the phenomenon is described as the nature of the phenomenon itself that is important. This is the case for the description of an accident that is experienced and recounted, the smoke that rises in a chimney or the trajectory of a dead leaf that falls from a tree under the effect of gravity.

For a long time and during the era of teacher transition at the end of the 1980s, the main criticism levelled at imported textbooks was very often the mismatch between the sociolinguistic context of the learners and the language standard used in the proposed lessons. There is a chasm between the level of language used in the context of an exchange between learners and that contained in the textbooks. In addition to the difficulty of understanding the subject matter, the language barrier is another factor.

National languages have been added to the two official languages - French and English - since the creation of a department of national languages at the École Normale Supérieure and the departments of African languages and linguistics within the faculties of arts and humanities of Cameroonian universities. As with the official languages, the means do not follow for national languages. The political will is questionable here. As a result, learners, and even teachers, experience a quasi-permanent linguistic trauma which does not make the lessons proposed in the textbooks intelligible enough.

This situation is all the more traumatic as a few mistakes on the part of the learner can earn him or her a “zero” mark in a dictation test, for example. The Cameroonisation of teaching staff still allows this issue to lag behind in a multilingual context where political decision-makers vacillate between reinforcing official language resources through training and densification or putting more emphasis on national languages in education. This hesitation ultimately plunges the educational community into a kind of ‘linguistic insecurity’ (see Gervais Mendo Ze, 2009) and makes it more difficult to understand the lessons contained in the textbooks. To this end, Ambroise Kom (2000) highlights a failed assimilation and pleads for a literary Africa decolonised from the French language in order to better tame the Francophonie. And for good reason! Why *Les Impatientes* and not *Munyal, les larmes de la patience*¹⁸?

18. Orange Prize for Books in Africa 2019 and Pan-African Press Prize 2019.

In the English-speaking world, for example, literary content prevails over form. Wole Soyinka¹⁹ might not have won the Nobel if not!

The perfect illustration could be found in the work of Djaili Amadou Amal, *Les Impatientes*: Prix Goncourt des lycées 2020. First published in Cameroon under the title *Munyal, les larmes de la patience*, the book was dusted off from its linguistic shortcomings by the editor Emmanuel Collard²⁰ to make it “readable in Paris”. Subsequently republished in France, the new version eventually won the above-mentioned prize, although the literary content remained virtually the same. The fundamental question here relates to the framework of legitimisation of the texts proposed in our context. *Munyal: les larmes de la patience* is a work ignored by the Cameroonian educational system, but renamed *Les Impatientes*, and through a stroke of varnish, conferring notoriety on the first edition which will finally be admitted to the literature curriculum as a school book for the *Terminale* classes (Upper Six) for the 2021 / 2022 academic year.

F. Combating the practice of unauthorised publishing

Recurring flaws and mistakes in some of the textbooks offered to teachers and learners are partly linked to a common practice known in publishing jargon as uncontrolled publishing. This form of publishing consists of certain authors, whom some people prosaically describe as “Sunday editors²¹”, taking their manuscripts from under their armpits and rushing to the local print shop to ask for a production estimate after a trip to a local secretary shop. The aim is clearly to demonstrate that the publisher has no place in the editorial chain and that only the author counts²². Many websites offer self-publishing applications, arguing that there are only two categories of publishers: those who cheat authors and those who do not know how to organise their promotion. Both criticisms are linked, since a good promotion of the author's work that is not accompanied by commercial performance is seen as a misappropriation of authors' rights, whereas a poor sale is seen as a lack of marketing

19. First African author to be honoured with the Nobel Prize for Literature in 1986 with the title “Death and the King's Squire, 1975”.

20. Under the title *Les impatientes*, a work now included in the official list of textbooks in Cameroon for the *Terminale* classes (Upper Six).

21. This practice is now becoming widespread throughout the world under the name of self-publishing.

22. The handover of CEPER to the *Mutuelle des personnels enseignants du Cameroun* (MUPEC) in 2006, followed by its bankruptcy in 2010, despite all the support received, will have shown that publishing is a completely different business.

professionalism. The practice is so encouraged that the 2021 legislation (cf. Law No. 2021/024 of 16 December 2021 on the organisation and promotion of the book industry in Cameroon) did not deem it appropriate to define, alongside the author and other actors of the book chain, what the profession of publisher entails! It is exactly as if one were to equate a stylist and a dressmaker or an architect and a construction worker. One conceives and the other executes. If with an architect, the quality of the building is not guaranteed in absolute terms, without an architect, the lack of quality is virtually guaranteed. The analogy is well-founded in the case of textbooks.

Conclusion

In a little over ten pages, we have attempted in the first part of this paper to shed light on the nuances surrounding the notion of textbooks and have noted the implications in terms of liability that this may entail. We have then identified the nature of the elements that explain the shortcomings observed both from the angle of the textbooks' content and of their material presentation, indicating the extrinsic and intrinsic causes of the said shortcomings.

We have also noted that legislative or regulatory initiatives on textbooks and, more broadly, on the issue of books in Cameroon have hardly ever been based on proven and truly documented studies. The initiative of a reflection on textbook quality in Cameroon is therefore unprecedented and should be duly appreciated.

The shortfalls in quality observed here and there among the textbooks currently being used in Cameroon have proved to be the reflection of a string of failures in our education system, both at the institutional level and at the level of the stakeholders involved in their preparation. A fresh look should be taken at this pedagogical tool, which is emblematic of any education and training system, drawing on the endogenous capacities of the stakeholders to assess the social project conveyed by these textbooks. Improving the quality of the offer in terms not only of content, but also of the material representation of these textbooks presupposes a professionalizing reform within each link of the book chain and more concerted actions between the stakeholders of this chain and the public authorities with regard to the specific purpose of these textbooks in relation to our socio-economic and cultural context.

Selective bibliography

Bouvaist (Jean-Marie) (sous la direction de), 1991, *Pratiques et métiers de l'édition*, Éditions du Cercle de la Librairie, 384 p.

Dupuit (Jean-Sébastien), 2000, *BPI en actes. Les rendez-vous de l'édition 2*, Bibliothèque centre Pompidou, 170 p.

Fouché (Pascal), Péchoin (Daniel), Schuwer (Philippe) (s. la dir. de), 2002, *Dictionnaire encyclopédique du livre*, tome A-D, Éditions du Cercle de la librairie, 900 p.

Fouché (Pascal), Péchoin (Daniel), Schuwer (Philippe) (s. la dir. de), 2000, *Dictionnaire encyclopédique du livre*, tome E-M, Éditions du Cercle de la librairie, 1074 p.

Fouché (Pascal), Péchoin (Daniel), Schuwer (Philippe) (s. la dir. de), *Dictionnaire terminologique des métiers du livre*, Éditions, du Cercle de la librairie, 434 p.

Galliard (E.) et Sauquet (M.), (s. la dir. de), 2003, *L'accès au livre : édition solidaire et bibliodiversité*, Colophon, Bruxelles, 112 p.

Garzon (Alvaro), 2005, *La politique nationale du livre*, Unesco, 74 p.

Gerlach (Markus), 2003, *Protéger le livre, enjeux culturels économiques et politiques du prix fixe*, Alliance des éditeurs indépendants, 108 p.

Giniés (Marie-Lorène), 2015, *Les métiers du livre et de l'édition*, Librairie bibliothécaire, Studyrama, 192 p.

Legendre Bertrand (sous la direction de), 2002, *Les métiers de l'édition*, Éditions du Cercle de la librairie, 478 p.

Leguéré (Jean-Pierre), Stern (Georges), 1996, *Manuel pratique d'édition pour l'Afrique francophone*, Agence de la francophonie, 270 p.

Leguéré (Jean-Pierre), *Éthique et corruption dans l'éducation, approvisionnement en livres scolaires : vers plus de transparence*, Unesco, 2003, 104 p.

Michon (Jacques), et Molliere (Jean-Yves) (Sous la direction de), 2001, *Les mutations du livre et de l'édition dans le monde du XVIIIe siècle à l'an 2000*, Paris, L'Harmattan, 600 p.

Pierrat (Emmanuel), 2005, *Le droit du livre*, Paris, Éditions du Cercle de la librairie, 372 P.

Pinhas (Luc), 2005, *Éditer dans l'espace francophone*, Paris, Éditions AEI, 284 p.

Portella (Eduardo) (sous la direction de), *Il était une fois... le livre*, 2001, Collection La bibliothèque du philosophe, Unesco, 198 p.

Richaudeau (François), 1979, *Conception et production des manuels scolaires : guide pratique*, Unesco, 290 p.

Rouet (François), 2001, *Mutations d'une industrie culturelle*, Éditions EDF, 308 p.

Roy (Jean-Louis), 1997, *Édition scolaire dans les pays du Sud : enjeux et perspectives*, étude, ACCT, 1997, 112 p.

Schiffrin (André), 2002, *L'édition sans éditeurs*, Éditions La fabrique, 96 p.

Schuwer (Philippe), 1984, *Traité pratique d'édition*, Éditions du Cercle de la librairie, 568 p.

Scolibris – Livre solidaire, 2008, *L'édition en Côte d'Ivoire : étude du secteur scolaire soumis à appel d'offres. Pour une meilleure compréhension des possibilités de développement des filières du livre africaines*, en ligne : https://www.alliance-editeurs.org/IMG/pdf/pdf_L_edition_en_Cote_d_Ivoire.pdf.

Tambwe Kitenge Bin Kitoko (Eddie) (sous la direction de), 2007, *La chaîne du livre en Afrique noire francophone : qui est éditeur, aujourd'hui ?*, Collection Recherche en bibliologie, Paris, L'Harmattan, 180 p.

Vounda Etoa (Marcelin), 2015, *Acteurs et expressions culturels d'ici et d'ailleurs. Chronique de vingt années de journalisme*, Les PUY et CLE, 376 p.

Vounda Etoa (Marcelin), 2016, *Livre et Manuel scolaires au Cameroun, la dérive mercantiliste*, Yaoundé-Cameroun, Les PUY, 104 p.

THE TEXTBOOK PRODUCTION PROCESS: A QUALITY IMPERATIVE

Brigitte VOMO LEKANE, *University of Douala*

Brigitte Vomo Lekane holds a PhD degree in Political Science. She is a research professor at the University of Douala and attached to the Cercle de Recherches sur l'Afrique et les Enjeux Contemporains (Research Circle on Africa and Contemporary Issues).

Abstract

A reflection on the textbook production process aims to demonstrate its imperative nature as a determining factor of textbook quality. In Cameroon's case, this analysis is carried out in a context where, for the past five years, the start of the school year has been successively undermined by criticism and demands from all the actors involved in the system, a sign that the system is in crisis with regard to its textbook sector. This study aims to highlight the criteria for textbook quality, which are built around the codes or guiding principles of the textbook production process. Our objective is also to provide an alternative model that would have a greater impact on guaranteeing the quality of the textbook, in view of the resistance encountered. The methodology adopted for this purpose is the incremental one implemented with the project management technique. It consists in a holistic approach that involves observing the shortcomings of the education system and the issues at stake in the book sector in general and the textbook sector in particular. The aim is to identify weaknesses and sources of failure in the quality textbook production system and to propose codes to not only contain, but also bypass them in order to provide an alternative. The main result of this approach is, firstly, a comprehensible proposal of the parameters for an adequate process that could lead to the production of a quality textbook; secondly, the identification of an alternative model based on joint action and interests.

Keywords:

Textbook process, quality code, alternative model.

Introduction

One of the key issues at the heart of the Cameroonian education system remains that of the book sector, particularly the textbook. A situational analysis raises concerns about the quality of this instrument perceived as a pedagogical, didactic, scientific and cultural tool (SNAES, 2019, p. 14). According to many authors, such as Evouna (2021, 25), these concerns have reached a climax in Cameroon with the controversies surrounding Form 2's Life and Earth Sciences textbook. These controversies shook the Cameroonian education system to its core, rendering it unstable by questioning the quality of the textbook, the system's main training tool. This persisting textbook crisis makes it necessary to conduct a study on the standard and quality of textbooks in Cameroon. This study will be centred on identifying and analysing the determining factors of textbook quality, as these factors could provide an alternative to the current crisis. The textbook process has been identified as one of the key quality determining factors. The textbook process refers to the process by which the textbook is produced. This includes the steps, mechanisms and principles involved in the process: from the development, evaluation, editing and adoption of the textbook to its distribution. This process of textbook production is subject to a threshold of criticality which can affect the standard and quality, making it a quality imperative.

For a long time in Cameroon, textbook production has been following a linear, cyclical process. It is planned starting from a date which, according to the National Board for the Approval of Textbooks and Didactic Materials, should enable the latter to validate the finalised project. This approach is essentially systemic. Indeed, in most cases, textbook managers are more likely to have in mind the finished product, i.e. the deliverable, the textbook in this instance, rather than the benefit that the project might derive from its development process. It is thus easier for the stakeholders to refer to classic project management methods that use known concepts. However, in the context of producing a textbook that meets quality standards, this approach is of little use in view of the risk factors, or at least it only partly solves the crises. It would therefore be interesting to devise a structural approach that would make it possible to question the method's participatory nature, particularly for those who have already experienced the agenda- or sustainable development-based approach and who are wondering how best to proceed in textbook production. Such an approach therefore consists in reflecting on the modelling and design of the textbook before its final adoption. The textbook process can therefore be understood as the set of appropriate mechanisms which lead to textbook production and which help establish quality

standards. These are identifiable parameters of a quality benchmark in a textbook production process. They also correspond to key codes for its attainment, the textbook being the end point of the overall process.

Based on this understanding, the textbook process should be a dynamic, inclusive and comprehensive process, the result of a consensual, objective and forward-looking approach to competition. It is true that in this more structural approach, the difficulty lies in designing paths that are compatible not only with the deadlines that are set or imposed on oneself, but also and above all with the issues at stake, the levels of ambition for the project, the context and their system of constraints. Taking these details into account makes it possible to understand that the type of pathway referred to here as the textbook process is a fundamental determining factor for achieving quality results in textbooks.

In a broad definition, the process is a step towards a goal. That is, “a process is that by which something happens” (Larousse, 1996). It is a process by which something is established or achieved. In the case of the textbook as the end point of the process of realisation, this corresponds to the textbook process. The latter is identified as a quality determinant and presupposes a set of criteria necessary to achieve quality results.

As mentioned above, the textbook is the outcome of a specific process. Quality considerations for this product therefore raise the following question: how can quality standards be achieved? Better yet: What are identifiable parameters that can be used for a good process aimed at obtaining a quality textbook in Cameroon, our study's context ?

This question can only be answered by taking an overall look at the risks associated with the structural and organisational functioning of institutions as well as the mechanisms of textbook production in Cameroon. This will make it possible to identify the aggravating factors underlying technical and organic dysfunctions in the quality textbook production system. To support our approach, it is appropriate, as we have said, to borrow from project management mechanisms. In particular, it is a risk management issue, where a problem is all the more significant as its criticality will also be significant. Here, risk management consists in identifying all the problems linked to the procedure. The risk studying strategy builds on prioritising the risks and acting on each of them. Operational research requires the identification of the right risk and two principles are required to that end, as a risk bears two dimensions: duration or frequency and severity. Once these factors have been prioritised, it will be possible

to establish, on the one hand, the bypass criteria that can serve as codes or baselines for improving the procedure (I), and, on the other hand, to think out an alternative model structured around pooling the actions and issues of the stakeholders in the production chain that shall be used to satisfy the quality standards (II).

I. Codes or principles for bypassing risk factors linked to a systemic approach

In the current context of textbook production in Cameroon, the path to production is systemic. An analysis of the characteristics of this systemic path towards textbook production in its various stages reveals shortcomings and flaws, which slow down and destroy both the standard and quality of the textbook. Identifying these factors enables the creation of a repertoire of non-exhaustive but key parameters which can serve as the structural basis for a process of obtaining a textbook that is compliant with quality standards. We shall start from an analysis of the risks (Cohen Elie, 1991) presented by the current textbook production process in Cameroon, to list five parameters or codes of bypassing, which will help enhance quality in the systemic process.

A. Adjusting the regulatory and institutional framework

It is essential that the regulatory framework for textbooks be adjusted to make it less restrictive and more suitable to all those involved in the production chain. Since the regulatory and institutional framework is the guiding code for the textbook production process, its development implies analysing the national and international laws and regulations of the administrations that are involved in textbook management and have an impact on the sector in Cameroon on the one hand, and identifying the effects of the various stakeholders' actions and roles in the textbook production chain on the other.

It must be said that upon observation of the Cameroonian education system, we note a legal insufficiency of the book sector's regulatory framework (Alvaro Garzon, 2005). This gap is widened by a combination of several other factors, the main one being the State's absolute decision-making power on the sector's management. (Circular No. 002/CAB/PM /23/11/2017.) The State's failure to act isolates other entities that can intervene as links in the textbook production chain and creates a legal vacuum at several levels (J. Evouna, 2019, p. 128). This vacuum is the result of an exclusive policy of book management in general and textbooks in particular.

Already, in order to fill the gap, this supreme body - through its administration - unilaterally tends to issue an array of texts such as decrees, orders and ministerial circulars to organise a complex sector characterised by a host of segments that differ from each other, although they intervene in the same field. Despite this plethora of texts, the legal vacuum remains complete and continual. The permanent gap fosters a lack of clarity in the process and generates discord and conflicts of interest among the different actors involved in textbook production.

To some extent, this reality has sufficed to cast doubt on the reliability of the textbook sector's regulatory and institutional framework in Cameroon. These constant legal and regulatory failures constitute one of the causes of dysfunction in the textbook management system, which maintains the administrative red tape at the root of the deep crisis plaguing the textbook sector in Cameroon. In many cases, this crisis in the textbook sector (J. Evouna, 2019, p. 130) is ascribable to a series of flaws identifiable from the legal dysfunctions of the overall education system grouped around four main realities:

- The exclusive interventionism of the State and of its bureaucracy;
- The unilateralism of administrative acts;
- The absence of institutions tasked with developing policy for the management of the book and textbook sector;
- Structural insufficiency.

These elements of dysfunction, according to some authors, create technical anomalies in the system. In fact, such an observation reflects a lack of professionalism on the part of the State with regard to book management. Following a structural need, the development of the regulatory framework within a systemic approach amounts to putting in place an inclusive mechanism for the production of these texts regulating the sector. This will make it possible to reduce the State's extreme interventionism and the heaviness of its bureaucracy (Hubert Treiber, 2010). It is the State that has exclusive control over both textbook management policy and the texts and regulations that govern the mechanisms for its implementation. This self-centredness creates tensions and, in the event of crises, will only partially resolve them or will only produce weak results in this area. Such an approach leads to anarchy in the sector and actually reflects the amateurishness of the administrative tools put in place by an interventionist bureaucracy that tends to solve problems from an exclusive standpoint.

To achieve better results, the regulatory and institutional framework around the textbook must stem from an inclusive approach that takes into account all the components of the textbook but also all the stakeholders and their respective interests. This means establishing an inclusive exchange platform where all the actors involved in the textbook sector will mutually constitute the book regulation, which will bolster its conclusive character. It is then a matter of establishing a consensus-driven and egalitarian legal system that will be binding on all because it is the result of a consensus-driven exchange. This exchange amounts to jointly putting in place, in a concerted manner, relevant texts and mechanisms as well as competent institutions in the matter. Pooling points of view into consensual texts and regulations aims to reduce the administrative red tape and slowness that lead to favouritism, corruption and dirty tricks between the various stakeholders. Indeed, the book sector is characterised by a multitude of actors with interests as diverse as they are diverse, which has made textbooks a complex reality, though the major challenges in Cameroon's educational system cannot be denied. Creating an inclusive regulatory and institutional framework guarantees the credibility of the approach and mechanisms leading to its quality.

B. Restructuring the process towards the textbook

Adoption a systemic approach is key to producing a quality textbook, but the effects of its extreme centrality must be overcome. Indeed, a global vision of the organisation around the textbook highlights the complexity of the actors and the issues at stake. The interests and defence strategies of the latter, in competition with each other, can have an impact on the process leading to the development of the textbook. To act on this systemic dimension of the textbook process requires methodological rigour, i.e. taking into account the system's characteristics (1), synchronising deadlines (2) and tasks (3), systemising controls and evaluating the various actions involved in producing the textbook (4). Such a requirement makes the path to the textbook a dynamic chain in which all the links are involved for an optimal result.

1. Capitalising on the characteristics of the systemic approach

Two essential elements characterise this approach to obtaining a quality textbook. They are the linear and the sequential elements. While the linear approach emphasises functional considerations, the sequential approach highlights structural aspects. Overall, in a linear and sequential approach, the directives of the Prime Minister's circular instructing that the textbook be selected after it has been produced

are inappropriate. Indeed, the pitfall of such an approach is the risk of selecting textbooks that are problematic or that do not meet with unanimous approval.

To be effective in terms of quality, these guidelines must take into account the characteristics of the systemic approach that operate all monitoring and selection mechanisms. According to functional considerations, linearity makes it possible to build a bridge between the different stages of the procedure, to establish a related link serving as a thread between the different links in the textbook production chain. Indeed, it is a question of creating an anchor point between the different actors in terms of their skills and abilities on the one hand, and between the different tasks to be carried out along the path leading to the production of the textbook on the other. Linearity creates a dynamic to coordinate actions for a better follow-up so that it is clear who does what, when and how. As for structural considerations, the sequential element organises and maps out the trajectory of the method. This highlights the different steps to be followed in textbook production, which should be clearly identifiable and listed in the Terms of Reference (TOR) of the curriculum. As regards these steps, a distinction can be made between :

- The first step consists in putting the textbook on the agenda. This is triggered once the state has released the curriculum. This stage involves a call for tenders to be issued by the textbook management authorities.
- The second stage involves reviewing the draft textbooks. As soon as the call for tenders is issued, the protagonists must submit bids for textbooks that are in principle under development. These bids help to make a proposal for textbooks that integrates all the criteria required by the terms of reference. These drafts are then evaluated by the textbook management authorities. During this stage, the worst offers are eliminated objectively, leaving only the most competitive proposals in the running.
- A third stage sees the adoption of the final document following a last selection. It is this final document that should lead to the mass production of the textbook for distribution.

It must be pointed out that the consequence of these considerations is that textbook production is in reality a procurement process and must be treated as such and put out to tender. This allows for a selection of draft textbooks. Subsequently, it is these selected drafts which, through monitoring and evaluation, will ultimately lead to the selection of a quality textbook.

2. Synchronising deadlines

Synchronisation means multiplying the data stored locally on a given server in order to match them over time. Its use in a systemic approach to deadlines is very decisive. In Cameroon, the school year is well-defined, and this is even more so in terms of the deadlines for textbook production. The time allowed for the production of a textbook is around three or four months, between the availability of the curriculum and the start of the school year. This is because the time frame is very short in light of all the prerequisites for textbook production.

In addition to this time constraint, the vagueness maintained by the administration as regards the availability of school curricula exacerbates the unease linked to the management of activities in this sector. Moreover, these reduced deadlines are substantially weakened by the slowness and cumbersomeness of the administration. Faced with such a disaster, it is imperative to better coordinate these deadlines.

This coordination requires the synchronisation of deadlines for the completion of tasks assigned to each stakeholder in the textbook production chain. These deadlines are a parameter for capitalising on the time allocated to the various activities linked to textbook production. In this sense, the deadlines for textbook production must be well known and adhered to, and a strict division must be made to allow time for each activity. At each stage, the tasks must be synchronised for optimum textbook completion.

3. Synchronising tasks

Synchronising deadlines in the process leading to the development of the textbook implicitly entails synchronising tasks or activities to perform, as these are very complex. These tasks vary and differ from each other. They are carried out by many stakeholders who assume different roles that are however performed almost simultaneously due to the deadlines. To this end, the production of a textbook should be structured in major phases: conception, development, editing and distribution. Each of these phases involves a series of tasks; each task must be carried out within a well-defined time frame. Under these conditions, the systemic approach to the textbook must build a consensual bridge through compromises at all levels of the chain of activities and involving the different links in the production chain without forgetting the conciliation of all the interests of the actors. Such a requirement necessarily implies permanent monitoring at all circuit levels.

4. Constant control and evaluation

Producing a textbook is supposed to be a project. Like any project, textbook production must be subject to constant monitoring and evaluation. These two mechanisms ensure permanent control and achievement of quality results. Evaluation examines the process, the actions, the tasks proposed and the skills of the actors involved. A monitoring system requires the following tasks: design and implementation, information collection and management, critical reflection to improve the intervention. Thus, monitoring is linked to variables and indicators, which further measure the evolution of change. In a systemic approach, monitoring and evaluation mechanisms serve to build a traceability of quality control. Initiated at the outset, monitoring-evaluation ensures the supervision of the textbook's development in its various stages and encourages those involved in the textbook sector to give their best.

Through these mechanisms, the national board collects all the information needed to organise textbook production in a structured way. This permanent control thus guarantees the competence of the actors and their quality. The aim here is to monitor the textbook's content from its first gestation and subsequently throughout its entire development; the recurrence of controls and evaluations at all levels of the production chain being a guarantee of quality. Continuous monitoring and evaluation provides a healthy framework for competition between the actors, based on a targeted examination of the textbook from its conception, development, writing, editing and, through selection, the final result. All this will lead to a quality textbook.

C. Defining the profile of stakeholders involved across the textbook production chain

The multiplicity of stakeholders involved in the textbook sector makes it difficult to achieve quality results. This reality explains the need to select these actors on the basis of predefined criteria. In other words, the profiles of actors in the textbook production process need to be defined. Setting parameters means establishing criteria for identifying the qualities and skills of each actor in the textbook production chain in order to make a sound selection, be they textbook publishers, authors, evaluators, data entry operators or distributors once the textbook has been completed.

Since managing the education system as it relates to books and textbooks is very complex, the synchronisation of deadlines and tasks supports the assumption that the profile of the actors involved in textbook production should be defined. To this

end, determining the profile of actors stems from the fact that each of these actors has a very specific role and function in the textbook production chain. Not all actors perform the same task, yet their actions are linked to each other. Parameterisation will therefore consist in clearly defining the tasks to be carried out and the skills needed by each actor according to his or her role and qualities.

This is a fundamental necessity, especially as the tasks to be carried out are so interlinked that a failure at one point will rub off on all the other points, as the actors usually intervene in the continuity of the previous task. Under these conditions, when tenders are made for the production of textbooks as soon as they are scheduled, the preliminary projects to be selected must indicate who will be the author, data entry operator, publisher or distributor, specifying the assets and competences of each of these entities, thus subjecting them to monitoring and evaluation.

D. Making the content reliable

Textbook contents must be reliable. In Cameroon, for example, they are compiled on the basis of the official school curriculum on the one hand, and on the other hand according to Circular No. 002/CAB/PM of 23 November 2017, which lays down both the general principles of their drafting and the specific principles relating to the various segments of the book, textbook and other teaching materials sector.

While this circular establishes the exclusive character of the State to act in a quasi-unilateral way in the process of textbook management, this aspect also exposes the weaknesses of this circular. Indeed, this centrality of the State is one of the causes of the textbook crisis, which affects the quality of the product obtained at the end of the process.

E. Designing a financial system

The financial aspect occupies a critical place in the systemic approach given the plurality of stakeholders involved and the divergent interests. A reliable source of funding and a substantial budget are needed to implement a project. In a systemic approach, although there are many actors, only two are predominant and impose their own dictates on the others: the State as the main authorising officer and the publisher as the provider of funds. The allocation of funds according to tasks and actors contributes to the reliability of the financial system, which in turn allows for the viability of the different segments of the book production process. The financial burden is a major issue which, when poorly handled, can undermine an entire

production system. In order to achieve high-quality production, it is advisable to link the level of textbook production proportionally to a substantial budget allocated accordingly to fund each area of interest. The financial system draws its relevance and strength from its ability to accommodate the needs of all actors, including publishers, authors, experts, data entry operators and distributors.

Indeed, it is a financial performance that impacts not only the rate of production but also the rate of growth of the various actors' economic activity. This relationship is not a one-way street, as the level of activity in turn determines the amount and quality of resources that can be allocated to the functioning of the book's financial sector (J.-P. Pollin, A.-G. Vaubourg, 1998). Designing the financial system means balancing needs and risks. Distributing risks and benefits optimally among the various protagonists competing in the book market requires that even the financier operating in a situation of asymmetry be able to enter into long-term commitments with borrowers, insofar as the market generally cannot absorb the self-financing capacity of the actors if it is not organised and controlled to take all these interests into account. In this analysis aimed at producing the above-mentioned codes of bypassing, the objective is to eliminate or at least mitigate the shortcomings of the current systemic approach in order to further impact the textbook standard and quality. These codes are defined as guiding principles in response to the systemic approach to standard and quality.

But despite the implementation of these guiding codes on quality performance, it is clear that the systemic approach remains risky because of the persistence of two aggravating factors in Cameroon's textbook production context. These are, on the one hand, the extreme centrality of the State and, on the other, the publishers' financial exclusivity. The absolute nature of the State certainly reflects a recurrent desire to regulate both the management of textbooks and the constant crises in the textbook sector. On the other hand, the financial exclusivity of publishers creates a pretentious absolutism which enormously handicaps the action of intermediary actors in this book sector. This double observation is reinforced by the fact that institutions parallel to the State are non-existent and those that do exist are either figurative or simply absorbed by the exclusivity of these two authors. Taking this aspect into account diminishes the results that the implementation of performance codes can have on standard and quality, and calls for the consideration of an alternative model to this systemic approach.

II. The perspective of an alternate model : establishing a platform for concerted action

In light of recurrent crises, judicial inconsistencies and administrative red tape at all stages of the textbook production chain, solutions cannot be found through an exclusively systemic approach. This hypothesis is corroborated by the financial stakes and the complexity of the actors involved in the textbook production process. Indeed, the occurrence of multiple deficiencies is a source of many bottlenecks, despite the use of bypass codes for the many failures inherent in the systemic approach. The exacerbating factors demand that an alternative model to the current systemic approach to production in Cameroon be considered. A model is the representation of a phenomenon using a system that has similar properties to this phenomenon, and the alternative model is another opportunity to represent the same phenomenon but with new variables, in our case those of an inclusive undertaking.

In the alternative model suggested and built by borrowing the missions of an inclusive enterprise, the extreme political and financial centrality found in the systemic approach is replaced by two new variables: network interventionism and single financial ordering (the State). While network interventionism is that of an organisational and functional resilience of all actors in the textbook field, single ordering makes the State the one that orders and buys all the production that will result from it. The alternative model will then be based on the pooling of related actions by stakeholders in the textbook production chain. Intervention in a network would mean moving towards a platform for the concerted management of actions for textbook production initiated by the State and ultimately purchased by the latter. In this inclusive venture into textbook production, the alternative model is structured in five stages based on a clear timetable and taking into account the fact that, from now on, Cameroon has a single book policy.

In practice, the textbook is the result of concerted action by several actors who can be divided into five categories: politicians, financiers, experts, authors and data entry operators. These five major groups highlight the State through the National Book Commission, publishers, experts such as authors and intermediary actors such as data entry operators or computer graphics designers. These are five major interest groups on which the alternative model will attempt to reconcile three issues: the political issue, the financial issue and the legal issue. This necessity forces a concerted management that will be structured around a platform of related actions in five major steps. These stages will ultimately place the government body in front of its

sovereign responsibilities, a reality that will serve as a guarantee for the inclusive action of the other actors involved in the process of producing these textbooks.

A. Setting an agenda for the textbook and making the curriculum available

The curriculum is a scientific framework that indicates pedagogical and learning objectives and outcomes. In the context of an alternative model, it must be the result of a consultation between the public authorities and experts in primary and secondary education within a specific framework. This framework is set up when the National Board of Education is convened every two years. At the end of the debates and exchanges, the school programme will be adopted and the government, by making it official, will thus put the textbook on the agenda.

B. Learning and awareness-raising campaign

The availability of the curricula implicitly defines the terms of reference (TOR) for the production of the textbook and marks the starting point of the process towards its production. Concerted management therefore requires an awareness-raising campaign on respect for the programme and the resulting terms of reference among production actors, who are formed around a platform for reflection. This campaign must be carried out within a specific time frame in order to synchronise the different deadlines.

C. Commission for the registration of preliminary textbook drafts

The official convening of the textbook production body triggers the process of registration of preliminary drafts. These are textbook proposals which will be submitted to an expert review. In these preliminary drafts, not only must the budget be known in order to define the financial capacity of the applicants, but also all the actors involved in the textbook production chain must also be identified and their respective functions indicated in the production process.

D. Evaluation and selection of textbook drafts

The advisory body of the Ministry of Education is the National Textbook Evaluation and Selection Commission. Its action must be permanent and continuous because the evaluation commission must intervene at each stage of the textbook production process.

E. Adoption and validation of the final textbook

This stage concludes the process of producing the textbook and includes its adoption for mass reproduction. Here, the National Board of Education is the independent body attached to the ministries in charge of education and which offers the necessary scientific guarantees to issue a favourable opinion. Once this opinion has been formulated, it confers exclusive competence on two actors in the textbook production chain: the publisher, who will ensure the mass reproduction of the final adopted textbook, and the State, which will be the exclusive buyer.

Conclusion

This paper examined the mechanisms of textbook production in Cameroon's education system and sought to demonstrate that the textbook process can and should be a determining factor in textbook quality. Our analysis focused on the current model based on a systemic approach. It appears that such a model leads to many shortcomings and errors that affect the standard and quality of the textbook. Taking these failures into account in a global and progressive approach required starting from a risk analysis to prioritise these risk factors in order to establish bypass codes, in the first instance. However, in view of two persisting aggravating factors, it seemed necessary to contemplate an alternative model based on the networking of concerted actions with the State, the main authoriser of the textbook, as the main focal point.

Bibliography

Cohen, Elie, 1991, *Gestion financière de l'entreprise et développement financier*, Paris, EDICEF.

Decree n° 2017 /11737/CAB/PM of 23 November 2017 on the organisation of the national council for the approval of school textbooks and teaching materials.

Decree n° 2017/1738/CAB/PM of 23 November 2017 on the creation, organisation and functioning of the national commission in charge of the follow-up and evaluation of the implementation of the national policy on books, textbooks and other teaching materials.

Circular n° 002/CAB/PM of 23 November 2017 principles governing the book, textbook and other teaching materials sector in Cameroon.

Evouna, Jacques, 2019, « Des dérèglages de la filière du manuel scolaire au livre unique : l'impératif d'une réforme systémique », in FES/SNAES, *Le manuel scolaire au Cameroun : Enjeux, diagnostic et esquisses de solutions pour une politique sectorielle*, Yaoundé, Friedrich Ebert Stiftung, 2019, pp. 127-136.

Garzon, Alvaro, 2005, *La politique nationale du livre. Un guide pour le travail de terrain*, Unesco.

Grossen, Michèle, Liengme-Bessire, Marie-Jeanne et Perret-Clément, Anne-Nelly, 1997, « Construction de l'interaction et dynamiques socio-cognitives », in Michèle Grossen et Bernard Py (dir.), *Pratiques sociales et médiations symboliques*, Berne, Peter Lang, pp 221-247.

L'Alliance internationale des éditeurs indépendants, 2003, *L'accès au livre : édition solidaire et bibliodiversité* (coll.), Bruxelles, Colophon Edition.

Larousse, 1996.

Le Syndicat National Autonome de l'Enseignement Secondaire (SNAES) en collaboration avec la Friedrich Ebert Stiftung Cameroun et Afrique Centrale, 2019, *Le manuel scolaire au Cameroun : Enjeux, diagnostic et esquisses de solutions pour une politique sectorielle*, Yaoundé, Friedrich Ebert Stiftung.

Mellouk, Abdelhamid, 2007, *Mécanismes du contrôle de la qualité de service Applications temps réel et multimédia*, Éditions Hermès Lavoisier.

Parrot, Laurent, 1998, *Caractéristiques d'un système financier informel au Cameroun anglophone*, Cirad.

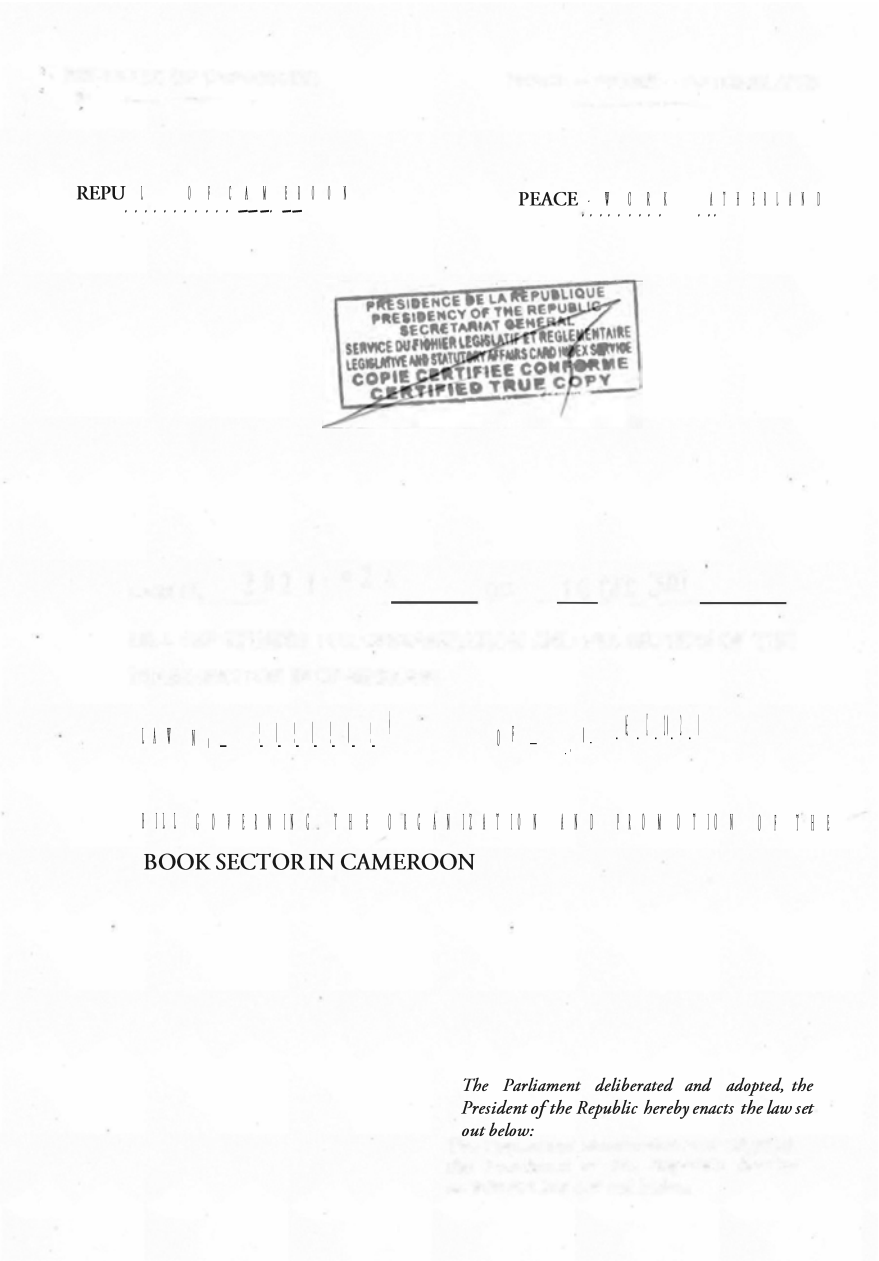
Pollin, Jean-Paul et Vaubourg, Anne-Gaël, 1998, *Architecture optimale des systèmes financiers dans les pays émergents*, Revue économique – Presses de Sciences Po.

Treiber, Hubert, 2010, État moderne et bureaucratie moderne chez Max Weber, Revue franco-allemande de sciences humaines et sociales.

Vounda Etoa, Marcelin, 2016, *Livre et Manuel scolaires au Cameroun. La dérive mercantiliste*, Yaoundé, PUY.

ANNEXURES

Annexure 1



PART I COMMON PROVISIONS OF THE BOOK SECTOR

CHAPTER I GENERAL PROVISIONS

I - PURPOSE AND SCOPE

SECTION 1: (1) This law governs the organization and promotion of the book sector in Cameroon.

(2) It defines the structuring of the sector, regulates interactions between the stakeholders, and establishes incentive measures for the development and professionalization of the sector.

SECTION 2: The provisions of this law shall apply to:

- Books, which are intellectual works considered as cultural and/or economic goods;
- School textbooks and manuals, which are tools for pedagogical transmission of school and academic knowledge.

SECTION 3: Notwithstanding the general provisions governing the book sector, this law lays down the principles and minimum rules applicable to school textbooks and manuals, and didactic and related pedagogic materials, which alone guarantee quality education for all citizens in particular in basic, secondary, and technical education of the Anglophone and Francophone subsystems, as well as in vocational training.

II - DEFINITIONS

SECTION 4: Within the meaning of this law and its implementing instruments, the following definitions shall apply:

Institutional buyer: public or private legal person that acquires one or several works in the context of collective use ;

Literary agent: person that assists or represents writers in negotiations and in relations with partners;

Author: natural or legal person that creates a work and under whose name such work is released;

Librarian: natural person in charge of managing documentary collections, knowledge, and providing assistance to users;

Library: any physical or digital, public or private place, space, room or establishment, where a collection of books, prints, and manuscripts is kept, consulted or loaned ;

Book chain: all operators involved from the design to the use of books;

Curriculum: document prepared by the State, which sets out the strategic intention of the Government committing the education system, the objectives of education, the school programmes serving to achieve such objectives, and the recommended pedagogical approach ;

Designer: natural or legal person that is professionally in charge of the overall design of printed documents, covers, formats, internal layout, illustrations, and other aspects of the composition and presentation of books ;

Retailer: natural or legal person that sells books per unit to private individuals;

Publicity: all sales and marketing operations carried out by publishers, in the various sales networks, and booksellers, in particular the presentation of new products to clients, advertising/promotion and recording of orders ;

Distribution: all logistical operations related to the physical circulation of the manuals such as receiving, storing, warehousing, transporting the manuals, delivering orders, and managing financial flows ;

Publishing: legal presentation and reproduction of an author's intellectual, literary or artistic production using print or digital media ;

Sector: entire economic chain of school text books and manuals, from their production to their use ;

Printing: all techniques used for mass reproduction on material support, of writings and illustrations, for mass distribution;

ISBN: (International Standard Book Number) which is the code used to uniquely identify each edition of each book published, on physical or digital media, designed to simplify IT management for all book chain stakeholders;

ISSN: (International Standard Serial Number) which is the code that uniquely identifies a serial publication, journals, magazines and collections of monographs, irrespective of the medium;

Bookshop: a duly authorized legal person dedicated exclusively or principally to the sale of books in commercial establishments freely accessible to the public or online;

School textbook: intellectual work written for literary, scientific or artistic purposes, not originally intended for teaching or learning, but at a given point in time, included for a limited period, on the official list of books in school programmes ;

School manual: didactic book intentionally structured as part of a teaching and learning process, presenting in an uncomplicated format, the basic notions of a science or an art and, in a special manner, the knowledge required in school programmes;

Didactic material: any material or resource facilitating practical, sensory and plastic activities, including the acquisition and mastery of language, artistic and scientific concepts and skills ;

Priority Education Zone: an area that hosts schools with specific needs, on account of the low rate of school enrolment and attendance observed, disparities noted, as well as socio-cultural constraints on the education system.

III - GENERAL PRINCIPLES

SECTION 5: (1) The State shall guarantee the preservation of the literary, bibliographical and documentary heritage of the Nation through maintaining and developing national networks of libraries as well as through legal deposit.

(2) It shall develop a national strategy to promote reading and combat illiteracy by setting up a public national network of libraries and documentation centres.

SECTION 6: The State shall set the objectives of the national book and reading policy in conjunction with the private sector, civil society, professional groups as well as development partners.

SECTION 7: The State shall ensure attractiveness of the national book sector, in particular by :

- encouraging initiatives that promote regional and sub-regional integration, as well as international cooperation;

- seeing to the establishment and professionalization of a national book industry, through incentive measures for creativity and the publishing of works by Cameroonian authors;
- encouraging the publication of books in national languages, as well as their translation into the two official languages;
- instituting progressive quotas in the school textbooks policy to benefit local publishing;
- encouraging local production of inputs for the production of school textbooks and manuals, pursuant to the legislation on private investment incentives in Cameroon.

CHAPTER II **ORGANIZATION OF THE BOOK SECTOR**

SECTION 8: The book sector shall be structured around seven (7) links:

- writing ;
- publishing ;
- printing ;
- publicity ;
- distribution ;
- sale ; and
- in-library consultation.



I - WRITING

SECTION 9: Book writing shall be open to any author that may be a public or private law natural or legal person.

SECTION 10: Book writing must comply with the following rules :

- be in conformity with the rules and regulations in force, as well as public decency ;
- not likely to mislead readers on scientific knowledge or historical facts ;
- not constitute an incitement to sedition or civil disobedience, nor be a source of inter-religious or inter-ethnic hatred.

SECTION 11: Any book may be co-written by authors of different nationalities.

II - PUBLISHING

SECTION 12: (1) There must be a publishing contract between the author and the publisher for any book published in Cameroon, where applicable, with facilitation by a literary agent.

(2) The publishing contract shall guarantee to the author that the remuneration resulting from the use of his book is fair and equitable. In any case, the publisher shall give an account to the author of the calculation of such remuneration in a transparent and explicit manner.

(3) Notwithstanding the provisions of Subsections (1) and (2) above, any publisher may publish a book of which he is the author.

SECTION 13: The publisher of a book shall be bound to make legal deposit thereof pursuant to the rules and regulations in force.

SECTION 14: (1) Every publisher of books, including school manuals must first obtain an approval.

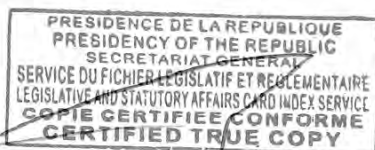
(2) The conditions for obtaining the approval referred to in Subsection (1) above, as well as those for practice of the profession of publisher shall be laid down by regulation.

SECTION 15: (1) The State shall see to the liberalization of the school textbooks and manuals publishing sector and shall promote specialization of the various stakeholders.

(2) Notwithstanding the provisions of Subsection (1) above, the State shall encourage national preference.

(3) National preference referred to in Subsection (2) above shall be exercised through the following:

- institution of a quota system between national and foreign operators of the book sector;
- establishment of the co-publishing rule for all school textbooks proposed by a foreign publishing house;
- any other means that ensures the promotion of local publishing and printing as well as the transfer of technologies.



(4) The conditions for implementing the national preference provided for in Subsection (3) above shall be laid down by regulation.

III - PRINTING

SECTION 16: Printing of books shall be conducted under environmentally friendly conditions during both production and waste management.

SECTION 17: Printing of books, including school textbooks shall be subject to the issuance of an approval under terms and conditions to be laid down by regulation.

IV - PUBLICITY

SECTION 18: Publicity shall seek to ensure the availability of books, school textbooks and manuals to central purchasing organizations, distributors, and sundry bookshops and libraries.

SECTION 19: Publicists shall advertise catalogues and newly published books with a view to fostering the reading habit.

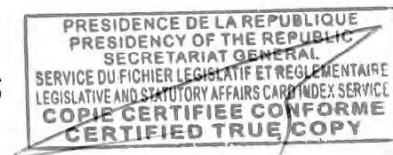
SECTION 20: Publicizing books, including school textbooks, shall be subject to the issuance of an approval under the terms and conditions laid down by regulation.

V - DISTRIBUTION

SECTION 21: (1) Distribution shall seek to dispatch books from production sites to points of sale nationwide.

(2) Distribution shall consist in :

- managing supply problems ;
- centralizing and processing orders ;
- managing client accounts ; and
- informing publisher-clients.



SECTION 22: The distribution of books including school textbooks shall be subject to the issuance of an approval under the terms and conditions laid down by regulation.

VI - SALES

SECTION 23: (1) The sale of books shall be conducted in bookshops or online.

(2) It shall be carried out in well-defined areas, and reserved for professionals, holders of an approval issued under conditions laid down by regulation.

(3) The conditions governing the functioning of digital bookshops shall be laid down by regulation.

(4) Notwithstanding the provisions of Subsections (1) and (2) above, second-hand book purchase and resale centres may be set up and opened under the terms and conditions laid down by regulation.

SECTION 24: The State shall encourage the grant of preferential advertisement rates or promotional opportunities in public media for books published or printed in Cameroon.

VII –IN - LIBRARY CONSULTATION

SECTION 25: The State and Regional and Local Authorities shall promote access to and availability of books to the greatest number, in particular by setting up and opening public libraries.

SECTION 26: Private libraries shall be opened subject to an approval issued under the terms and conditions laid down by regulation.

SECTION 27: (1) The libraries provided for in Sections 25 and 26 above may also be digital.

(2) The conditions governing the opening and operation of digital libraries shall be laid down by regulation.



CHAPTER III **BOOK SECTOR CONTROL, MONITORING AND NETWORKING**

I - CONTROL AND MONITORING

SECTION 28: The State shall see to the smooth functioning of the book sector.

SECTION 29: The State, through control missions of its sworn officials, shall ensure the ethical content of books.

II - PUBLIC READING NETWORK

SECTION 30: The State shall encourage the setting up of a public reading network, composed of the public libraries referred to in Section 25 above.

(2) The terms and conditions for setting up the public reading network referred in Subsection (1) above shall be laid down by regulation.

CHAPTER IV **BOOK SECTOR FUNDING**

SECTION 31: The book sector shall be funded by:

- private individuals ;
- the State ;
- Regional and Local Authorities.



I - FUNDING BY PRIVATE INDIVIDUALS

SECTION 32: Private individuals shall fund the book sector through purchasing from bookshops or online, as well as through paid subscriptions to libraries.

SECTION 33: Notwithstanding the provisions of Section 32 above, visually impaired persons may enjoy preferential measures as defined by regulation.

II - STATE FUNDING

SECTION 34:(1)The State shall fund the book sector within the limits of available budgetary resources.

(2) The funding provided for in Subsection (1) above, shall be allocated as follows:

- subsidies to private authors and publishers;
- support to publishing in national languages;
- support to the translation of works into both official languages;
- organization of book fairs, awards and literary contests.

SECTION 35: (1) Pursuant to international agreements duly signed and ratified, the State may grant tax/customs exemptions and/or rebates, as well as such exonerations for the import and/or purchase of book production inputs.

(2) Conditions for granting the benefits provided for in Subsection (1) above shall be laid down by regulation.

III - FUNDING BY REGIONAL AND LOCAL AUTHORITIES

SECTION 36: Regional and Local Authorities shall contribute to the funding of the book sector through the following mechanisms:

- financial aid for the purchase of school textbooks and manuals for parents of poor and needy pupils or for schools where the poor and needy pupils or pupils with special educational needs are duly enrolled;
- public aid to publishers;
- financial aid to bookshops having contracts with the Regional and Local Authorities;
- any other allocation voted by the deliberative organ of the Regional and Local Authority.



PART II
SPECIFIC PROVISIONS FOR SCHOOL TEXTBOOKS AND MANUALS

CHAPTER I
STRATEGIC THRUSTS AND PRINCIPLES SPECIFIC TO SCHOOL
TEXTBOOKS AND MANUALS

I - STRATEGIC THRUSTS FOR
SCHOOL TEXTBOOKS AND MANUALS
SECTOR

SECTION 37: The school textbooks and manuals sector shall be governed by the following rules:

- schools are apolitical;
- responsible citizenship and respect for fatherland;
- promotion of bilingualism and multiculturalism;
- prohibition of all forms of discrimination or stereotype based on gender, ethnicity, religion, race or disability;
- promotion of national cultural and universal moral values;
- professionalisation of teaching;
- promotion of living together and national solidarity;
- contextualisation of knowledge ;
- promotion of inclusive education for learners with disabilities and vulnerable groups;
- rooting of curricula in Cameroonian realities;
- balance between rural and urban areas;
- accuracy of and updated scientific concepts;
- openness to the outside world and to new technologies;
- development of the learner's personal effort;
- placing learners at the centre of teaching;
- apprenticeship and vocational training.

SECTION 38: The subjects in the official curricula may be taught using school textbooks. Where necessary, only one book per subject shall be used nationwide for a minimum period of three (3) years.

SECTION 39: The State shall ensure the professionalism of all stakeholders engaged in the school textbooks and manuals chain.

II - SPECIFIC FUNCTIONAL PRINCIPLES OF THE SCHOOL TEXTBOOKS AND MANUALS SECTOR

SECTION 40: (1) National preference is hereby instituted in favour of local operators in the school textbooks and manuals sector, within the limits of competitiveness, performance and observance of the rules of ethics.

(2) The national preference referred to in Subsection (1) above shall be implemented under the conditions defined in Section 15 above.

SECTION 41: The State shall encourage the development of a green economy for the production of school textbooks and manuals.

SECTION 42: (1) The State shall guarantee free essential textbooks in Government primary schools, giving priority to Priority Education Zones.

(2) The essential textbooks provided for in Subsection (1) above shall concern the following subjects:

- for the Francophone subsystem: Français, Anglais, Mathématiques, Education à la Citoyenneté and Informatique ;
- For the Anglophone subsystem: English language, French language, Mathematics, Citizenship education, Information and Communication Technologies.

(3) The textbooks listed in Subsection (2) above may be made available to Government schools under conditions defined by regulation.

(4) A separate instrument shall lay down the criteria for determining the Priority Education Zones on the basis of the enrolment indicators of the school map.



CHAPTER II
SPECIFIC ORGANIZATION OF THE SCHOOL TEXT BOOKS AND
MANUALS SECTOR

I - DEVELOPMENT OF SCHOOL CURRICULA AND PROGRAMMES

SECTION 43: Notwithstanding the provisions of Sections 9 to 11 of this law, the State shall have exclusive competence for the development of school curricula and programmes.

SECTION 44: The terms and conditions for the development of school curricula and programmes shall be laid down by regulation.

II – PUBLISHING OF SCHOOL TEXTBOOKS AND MANUALS

SECTION 45: Legal persons holding an approval issued under the conditions provided for in Section 14 of this law shall be eligible to publish books.

SECTION 46: (1) A national body in charge of approval of school textbooks and didactic materials shall have competence for the selection of publishers for the school textbooks and manuals sector.

(2) The organization and operation of the body provided for in Subsection (1) above shall be laid down by regulation.

SECTION 47: (1) The State shall have exclusive competence for the publishing of books for technical, industrial, commercial and vocational education, textbooks for the visually impaired, as well as pedagogical books for teaching staff.

(2) The State may entrust the publishing referred to in Subsection (1) above to state-owned publishing companies or private publishing houses under contract with the State, under the supervision of pedagogical inspectors, teachers and Social Welfare Officers, where applicable.

SECTION 48: (1) The public or private publisher of a school textbook or manual shall hold the copyright thereof in accordance with the laws in

force. However, a private publisher may relinquish its copyright to the State, subject to an agreement expressly stipulating this.

(2) Notwithstanding the provisions of Subsection (1) above, the rules of ordinary law applicable to copyright and neighbouring rights shall be waived for the conversion of a school textbook or manual into a format accessible to the visually impaired, its reproduction, distribution, availability to the public, public performance or execution for the benefit of the aforementioned target groups.

(3) The waivers provided for in Subsection (2) above must meet the following conditions:

- the activity is undertaken on a non-profit basis ;
- the reproduction in a format accessible to the visually impaired is done in a limited number of copies and provided exclusively for their use.

(4) The conditions for implementing the exemption regime provided for in Subsections (2) and (3) above shall be laid down by regulation.

III - PRINTING, SALE AND CONSERVATION OF SCHOOL TEXTBOOKS AND MANUALS

SECTION 49: (1) The State shall see to the liberalization of the printing of school textbooks and manuals in Cameroon.

(2) Notwithstanding the provisions of Subsection (1) above, the State shall have exclusive competence for the printing of books for technical, industrial, commercial and vocational education, textbooks for the visually impaired, as well as pedagogical books for teachers. It may entrust this task to public printing companies or to private printing companies under contract.

SECTION 50: (1) The prices of school textbooks and manuals nationwide shall be approved by the Minister in charge of prices. They shall be indicated on the back cover.



(2) Any advertisement announcing prices different from those provided for in Subsection (1) above shall be prohibited.

SECTION 51: The sale of school textbooks and manuals on school premises shall be prohibited.

SECTION 52: The textbooks and manuals referred to in Section 42 of this law shall be kept in conditions that ensure their security, physical integrity, durability and accessibility to the greatest number.

SECTION 53: The school textbooks and manuals not included on the official lists of textbooks shall not be imposed on students, nor invoked against them during official assessments and examinations.

CHAPTER III **ADDITIONAL PUBLIC FUNDING FOR THE SCHOOL TEXTBOOKS AND** **MANUALS SECTOR**

SECTION 54: Notwithstanding the provisions of Sections 31 to 36 of this law, state-owned publishing companies and printing agencies shall receive special budget allocations for the publishing and printing of essential textbooks in Education Priority Zones.

SECTION 55: (1) The resources allocated to the funding of the school textbooks and manuals policy shall be constituted in the form of a Special Appropriation Account, set up in accordance with the State financial regime.

(2) The resources provided for in Subsection (1) above shall include:

- subsidies and specific budgetary allocations from the State, within the limits set by the Finance Law ;
- financial support from Development Partners in the education sector ;
- fees paid for the submission of tenders invited by the selection authority provided for in Section 46 above ;

- fines paid for violations of this law ; and
- any other resources allocated.

(3) The resources of the Account provided for in Subsection (1) above shall be used to finance:

- the acquisition of essential textbooks for free distribution ;
- support for public publishing and printing companies, as well as for private publishers and printers under contract with the State, within the framework of the book production activities provided for in Sections 47 and 49 of this law.

(4) The conditions governing the organization and operation of the aforementioned Special Appropriation Account shall be laid down by regulation.

CHAPTER IV **PEDAGOGICAL AND ADMINISTRATIVE SUPERVISION OF THE** **SCHOOL BOOKS AND MANUALS SECTOR IN CAMEROON**

I - PEDAGOGICAL SUPERVISION

SECTION 56: The State shall design and develop pedagogical materials for the following :

- technical support of teachers in the use of school textbooks and manuals ;
- training or retraining of teachers in the implementation of new didactic approaches ;
- training of student teachers in primary and secondary education during their training cycle.

SECTION 57: The pedagogical materials provided for in Section 56 above shall include:

- book guides ;
- digital applications.



SECTION 58: The State shall have exclusive competence for designing, publishing, printing and producing the pedagogical materials referred to in Section 57 above. It may delegate such competence to public bodies or private operators under contract.

II - ADMINISTRATIVE SUPERVISION

SECTION 59: (1) The State shall carry out the administrative supervision of the school textbooks and manuals sector.

(2) Conditions for the supervision referred to in Subsection (1) above shall be laid down by regulation.

III - SANCTIONS

SECTION 60: Whoever violates these provisions shall be liable to administrative sanctions, without prejudice to those provided for by the CEMAC Customs Code, the Penal Code, the General Tax Code, and the laws relating to legal deposit, copyright and commercial activity.

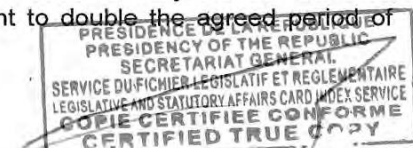
CHAPTER I ADMINISTRATIVE SANCTIONS

SECTION 61: (1) Any publisher, printer, distributor, bookseller or private librarian that violates the provisions of this law shall be liable to suspension of approval for a period of from 1 (one) to 3 (three) years, according to the seriousness of the offence.

(2) In case of a repeated offence by the person concerned following the suspension provided for in Subsection (1) above, approval may be withdrawn.

SECTION 62: Without prejudice to the provisions applicable to public procurement, the following shall be subject to exclusion from any call for tenders for the publication of school textbooks:

- any publisher or distributor guilty of delayed delivery of school textbooks to the market, save in cases of duly established force majeure for a period equivalent to double the agreed period of validity of a school textbook ;



- any publisher that provides erroneous or misleading information likely to mislead the judgement of the body responsible for the selection of school textbooks, on its ability to perform the contract, for a period equivalent to at least three times the agreed period of validity of a textbook.

CHAPTER II **PENAL SANCTIONS**

SECTION 63: Any operator in the school textbooks and manuals sector that, by any illicit maneuver whatsoever, unduly obtains tax and customs exemptions, exonerations or abatements, shall be liable to the penalties provided for in the CEMAC Customs Code, the General Tax Code and the Penal Code.

SECTION 64: Whoever sells school textbooks and manuals on school premises shall be punished with imprisonment of from 1 (one) to 5 (five) years, and fine of from 1,000,000 CFAF to 5,000,000 CFAF.

SECTION 65: (1) Whoever counterfeits or sells counterfeit school textbooks and manuals shall be punished with imprisonment of from 5 (five) to 10 (ten) years, or fine of from 5,000,000 CFAF to 10,000,000 CFAF, or both such imprisonment and fine.

(2) Without prejudice to the accessory penalties provided for in Section 330 of the Penal Code, the offender shall be liable to exclusion from all public procurement procedures for a period of 10 (ten) years.

PART IV **TRANSITIONAL, MISCELLANEOUS AND FINAL PROVISIONS**

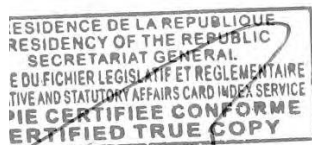
SECTION 66: Stakeholders of the book sector shall be required to comply with the provisions of this law within 12 (twelve) months of its entry into force.

SECTION 67: Separate instruments shall be issued, as and when necessary, for the implementation of the provisions of this law.



SECTION 68: All previous provisions repugnant hereto are hereby repealed.

SECTION 69: This law shall be registered, published according to the procedure of urgency and inserted in the Official Gazette in French and English.



YAOUNDE, 16 DEC 2021



PAUL BIYA
PRESIDENT OF THE REPUBLIC

Annexure 2

Law No. 2000/011 of December 19, 2000 on Copyright and Neighbouring Rights

1. This law shall govern copyright and neighbouring rights in Cameroon.

Part I : General Provisions

2. For the implementation of this law and subsequent statutory instruments arising therefrom:

1. “original work” shall mean one which, by virtue of its characteristics or expression, can be differentiated from previous works;

2. “joint work” shall mean one produced jointly by two or more authors, working separately or together;

3. “composite work” shall mean one to which is added a pre-existing work, not produced by the author of the latter;

4. “audiovisual work” shall be one that is made up of a series of interrelated motion pictures, with or without the sound track;

5. “posthumous work” shall be one that is made public after the death of its author;

6. “anonymous work” shall be one that does not bear the name of its author;

7. “pseudonymous work” shall be one in which the author uses a false name;

8. “work belonging to the public domain” shall be one whose term of protection has lapsed;

9. “work derived from folklore” shall be one based on facts and ideas borrowed from the traditional cultural heritage of the country;

10. “folklore” shall mean all productions involving aspects characteristic of traditional cultural heritage, produced and perpetuated by a community or by individuals who clearly reflect the expectations of such community, comprising particularly folk tales, folk dances and shows, as well as artistic expressions, rituals and productions of popular art;

11. “computer program” or “software” shall be all the instructions given to a computer to carry out certain operations;

12. “databases” or “data bank” shall be a collection of works, data or other elements systematised in such a way that they can be retrieved and processed using a computer;

13. “commissioned work” shall be one produced for an individual or corporate body for payment;

14. “collective work” shall be one produced by several authors at the initiative and under the authority of an individual or of a corporate body which publishes it in its name, and in which the contributions of the authors who participated in producing the work are reflected in the whole work, without the possibility of identifying the individual contribution of each of the authors in the whole;

15. “performing artists” shall be authors, singers, musicians, dancers and other persons who represent, sing, recite, play or perform in any other way literary or artistic works, including folklore expressions;

16. “phonogram” shall be any fixation of sound coming from a rendering or performance of other sounds, or of a representation of sounds other than in the form of affixation incorporated in an audiovisual work;

17. “videogram” shall be any fixation of pictures with or without sound;

18. “programme” shall be any set of pictures, sounds or pictures and sounds, recorded or otherwise, incorporated in signals destined for distribution;

19. “audiovisual communication firm” shall be a radio or television broadcasting body or any other medium for broadcasting programmes to the public;

20. “phonogram producer” shall mean the individual or corporate body which is first to fix the sounds coming from a performance or other sounds, or from a transcription of sounds or the individual or corporate body which took the initiative to fix same;

21. “videogram producer” shall mean the individual or corporate body which first fixes pictures with or without sound, or the transfer of such images, or the individual or corporate body who took the fixation initiative;

22. “publication” shall mean the act of making public the original or copy of a literary or artistic work, interpretation, programme, phonogram or videogram;

23. “rebroadcast” shall mean the simultaneous or delayed broadcast by an audiovisual communication firm.

Part II : Copyright

Chapter I : Protected Works and the Right holder

3.- (1) This law shall protect all literary or artistic works, irrespective of the mode, worth, genre or purpose of the expression, notably:

- (a) literary works, including computer programs;
- (b) musical compositions with or without lyrics;
- (c) dramatic, dramatico-musical, choreographic works and pantomimes created for the stage;
- (d) audiovisual works;
- (e) drawings, paintings, lithographs, etchings or wood engravings and other works of the same genre;
- (f) all kinds of sculptures, bas-reliefs and mosaics;
- (g) architectural works, including the drawings, models and the construction itself;
- (h) tapestries and objects created by the arts and applied arts, including the sketches or patterns and the works themselves;
- (i) maps as well as graphic and plastic drawings and reproductions of a scientific or technical nature;
- (j) photographic works including works expressed by a process similar to photography.

(2) Copyright shall relate to the expression through which ideas are described, explained and illustrated. It shall cover the distinctive features of works, such as the plan of a literary work insofar as it is materially linked to the expression.

(3) This law shall protect only expressions or original distinctive features resulting from a creation.

(4) Copyright shall not protect:

- (a) ideas in themselves;
- (b) laws, court judgments and other official instruments, as well as their official translations;
- (c) coats of arms, decorations, currency marks and other official insignia.

4.- (1) A work shall refer to a creation not only in its original form, but also in its derivative or composite forms.

(2) In addition to the works referred to in Section 3 above, the following shall be protected as composite works, without prejudice to the copyright in the already existing work:

(a) translations, adaptations, arrangements or other alterations of literary or artistic works;

(b) collections of works, including those which express folklore or simple facts or data, such as encyclopædias, anthologies, compiled data, which are reproduced either on machine-readable mediums or on any other form which, by the choice or arrangement of their contents, constitute original works;

(c) folklore-inspired works.

5.- (1) Folklore shall belong originally to the national cultural heritage.

(2) The representation or direct or indirect fixation of folklore for private purposes shall be allowed.

(3) Its representation, direct or indirect fixation for profit-making purposes shall be subject to prior authorization from the service in charge of culture, in return for payment of royalty whose amount shall be fixed by statutory instrument following the conditions applicable in each of the categories of creation considered.

(4) The amount received shall be deposited in a cultural policy support fund.

6.- (1) The title of a work shall be protected as the work itself insofar as it has an original feature.

(2) Even when the work is no longer protected, no one may use its title for another work of the same genre when such use is likely to cause confusion in the mind of the public.

7.- (1) The author shall be the individual who created a literary or artistic work. The author shall equally be the individual who designed the work and initiated its realization by an automatic process.

(2) The author of a work protected by virtue of this law shall be the holder of the copyright in the said work.

(3) The work shall be deemed to be created independently of any disclosure, solely from the personal though incomplete realization of the design, even where such design is incomplete. A photographic work or any other work resulting from a realization through an automatic process shall be considered as a created work.

(4) Except where otherwise proved, the author shall be the person(s) in whose name(s) or pseudonym(s) the declaration of the work was filed with the competent collective management body or was published.

8.- (1) Co-authors shall be the first joint holders of the copyright in a joint work. However, except where otherwise agreed between the co-authors, if a joint work can be divided into independent parts, each co-author shall be free to use the independent part which he created while remaining a joint holder of the rights linked to the joint work considered as a whole. However, the use shall not be prejudicial to that of the joint work.

(2) Co-authors shall exercise their rights by mutual agreement. The co-author who takes the initiative of going to court to defend his patrimonial rights shall be bound, under pain of inadmissibility, to involve his co-authors.

(3) The updating of the components of a work belonging to one of the co-authors may not be done without his consent or without a formal notification to do so if he objects. (4) The co-author who voluntarily allows the exploitation of a joint work without making any claims shall be considered as having disclaimed the profits derived from the exploitation. However, he may exercise the rights of co-author in future.

(5) Except as otherwise agreed, the share of each co-author in profits derived from exploiting the work shall be proportionate to his contribution in the creation.

(6) A joint work shall be subject to a collaboration agreement. In case of disagreement, the court with jurisdiction shall rule.

(7) Notwithstanding the rights of the co-author arising from his contribution to a joint work, the other co-authors may, by mutual agreement, put an end to the contribution which this co-author did not complete following a refusal or in a case of force majeure.

(8) The joint work shall be considered as having been completed when the final version was established by mutual agreement between the co-authors. For joint works which are commissioned works, the final version shall be established by mutual agreement between the co-authors and the person who commissioned the work.

9.- (1) Authors of pseudonymous or anonymous works shall enjoy in respect thereof the advantages referred to in Section 13 below. However, they shall be represented by the publisher of their works where they failed to indicate their civil identity or to justify their capacity.

(2) The provisions of previous subsection (1) above shall not be applicable when the pseudonym leaves no doubt as to the civil identity of the author.

10. The author of a composite work shall be the first holder of the copyright in the work, subject to the respect of the copyright in each pre-existing work included in the derivative work.

11.- (1) The first holder of the copyright in a work jointly produced shall be the individual or body corporate on whose initiative and under whose responsibility the work was created and that published it in its name. (2) Except as otherwise provided, each author of a work included in the collective work shall keep the right to use his contribution independently of the joint work, provided that it is not prejudicial to the use of the said work.

12.- (1) In the case of a commissioned work, the first holder of the copyright shall be the author. However, except as agreed, the patrimonial rights in such work shall be considered as having been transferred to the person who places the commission, who shall exercise the rights within the agreed limits.

(2) The author shall exercise his moral rights in the commissioned work without undermining the enjoyment of the transferred patrimonial rights.

(3) In the case of a commissioned work used for advertisement, the contract between the sponsor and the author shall, except as otherwise provided, lead to the transfer to the sponsor of the patrimonial rights in the work, provided the contract specifies the special payment for each mode of use for the work, especially depending on the geographical zone, the duration of use, the size of the run and the type of medium.

Chapter II : Attributes of Copyright

13.- (1) Authors of creative works shall in respect of such works and by reason of their creation, enjoy a right of exclusive ownership vis-à-vis all other persons, referred to as «copyright», the protection of which shall be organized by this law.

(2) The law shall comprise moral and patrimonial implications.

14.- (1) Moral implications shall confer on the author, independently of his patrimonial rights and even after the transfer of such rights, the right to:

(a) decide on disclosure and determine the procedures and conditions of such disclosures;

(b) claim ownership of his work by requiring that his name or capacity be mentioned each time the work is made available to the public;

(c) defend the integrity of his work by objecting especially to its deformation or mutilation; and (d) put an end to the dissemination of his work and make changes thereto.

(2) The author may exercise the right of withdrawal and alteration referred to in subsection (1) above only after compensating any beneficiary of an authorization in respect of such work.

(3) The legal bankruptcy or liquidation of the property shall justify the automatic withdrawal of the work by the author.

(4) Moral implications shall be linked to the person of the author. They shall be perpetual, inalienable and imprescriptible.

15.- (1) The patrimonial implications of copyright shall comprise the exclusive right of the author to use or authorize the use of his work in any form whatsoever and to reap the financial benefit therefrom.

(2) The exploitation right shall comprise representation right, reproduction right, transformation right, distribution right and indefeasible mortgagee right.

(3) The debts attached to the patrimonial implications of copyright shall be subject to the same regulations as wage debts.

16.- (1) "Representation" shall mean the communication of a literary or artistic work to the public, including its publication in such a way that everyone can have individual access to it where and when he so chooses. Representation shall comprise notably:

(a) public recitation, drama performance and rendering of the work through any means or procedure;

(b) public exhibition of the original or copies of a work of art; and

(c) telecasting, that is to say, either wireless broadcast, such as radio or television broadcast, by wire or any other similar technical device, of sounds, images, texts or messages of the same nature.

(2) The satellite broadcast of a work shall be considered as a representation, even if such broadcast takes place out of the national territory, where it is done at the request, on behalf or under the supervision of a communication firm having its main establishment in the national territory.

17.- (1) Reproduction shall mean the material fixation of all or part of a literary or artistic work through any means that will enable its indirect communication, including permanent or temporary electronic storage. It shall be done through photography, printing, drawing, engraving, casting, and audiovisual, tape or mechanical recording.

(2) For works of architecture, the repeated execution of a plan or blueprint shall be considered as reproduction.

18. Transformation shall mean the adaptation, translation, arrangement or any other alteration of a literary or artistic work.

19. Distribution shall mean the offer to sell or lease, the sale, rental or any other act of marketing the original or copies of a literary or artistic work.

20.- (1) The right of pursuit shall confer on the author of graphic or plastic works or of manuscripts, notwithstanding any transfer of the original of the work or manuscript, an inalienable right to share in the proceeds of any sale of such original work or manuscript in a public auction or through a merchant, irrespective of the terms and conditions under which the latter carried out the transaction.

(2) The amount corresponding to this right and the payment conditions shall be determined by statutory instrument.

(3) This right shall be transferable upon death.

21.- (1) The incorporeal ownership of a work shall be independent of ownership of the material object. Unless otherwise stipulated, the acquisition of the object shall not confer on the buyer any of the rights provided for in this law. These rights shall subsist in the person of the original copyright owner or his rightful claimants who may not, however, require the buyer to place the said object at their disposal.

(2) Unless otherwise stipulated in the contract and notwithstanding the provisions of subsection (1) above, the rightful buyer of an original or a copy of a work shall enjoy the rights of the live presentation in public of this original or copy.

(3) The right provided for in subsection (2) above shall not extend to persons who obtain originals or copies of a work by rental or any other means of which they are not owners.

22.- (1) Exploitation of a work by any person other than the author may not be allowed without the latter's written authorization or that of his rightful claimant in writing including any electronic devices.

(2) The authorization must be in writing, on pain of nullity.

(3) The authorization to exploit may cover all or part of the rights, either free of charge or in return for payment.

(4) Where authorization is total, its scope shall be limited to the forms of exploitation provided for in the authorization.

(5) An authorization dealing with audiovisual adaptation rights must be written separately from that which deals with the actual publishing of the printed work.

(6) The authorization shall be limited to the patrimonial rights expressly stated in the document. Each right shall be stated separately.

(7) The authorization shall determine the mode, duration and place of exploitation.

(8) The failure to specify the place of exploitation shall be considered as limiting the authorization to the country where it is granted.

(9) The failure to specify the place of exploitation shall be considered as limiting the authorization to the mode of exploitation expressed at the granting of the authorization.

23.- (1) The licence contract may be exclusive or not.

(2) A non-exclusive licence shall allow the holder, within the scope authorized him, to perform acts that concern the licence, the initial copyright holder and other likely holders of non-exclusive licences.

(3) An exclusive licence shall allow the holder, within the scope authorized him, to the exclusion of any other party, including the initial copyright holder, to perform acts concerning the licence.

(4) No licence shall be considered exclusive except as expressly stipulated in the contract between the author and the holder of the licence.

24.- (1) The author's remuneration shall be proportional to the proceeds [from] exploitation.

(2) It may be a fixed amount when:

(a) the basis for calculating the proportional share cannot be practically determined;

(b) the control charges are out of proportion with expected results;

(c) the utilization of the work is only of an incidental nature to the object exploited.

(3) Where a fixed amount remuneration is determined in violation of the rule provided for in subsection (1) above, such remuneration shall be 20% of the proceeds from exploitation.

25. The beneficiary of an authorization shall pursue effective exploitation that conforms to the practices of the profession and the nature of the work.

26. Except it is granted to a collective management body, an authorization to exploit all of an author's future works shall be null and void.

27. The clause by which an author undertakes not to create any works shall be considered as null and void.

28. Copyright shall be transferable upon death.

29.- (1) Where the work was published with the authorization of the author, he may not forbid:

(a) private performances strictly within family circles, provided they do not give rise to any proceeds;

(b) performances given free of charge for educational and academic purposes, or during a religious service, and within premises reserved for such purposes;

(c) reproductions and transformations in one copy for strictly personal and private use of the person who makes them, excluding any collective use or any exploitation for profit, except in the cases provided for in subsections (2) and (3) below;

(d) analysis, press reviews, short quotations justified by the critical, pedagogic, scientific or informative nature of the work on condition that they be accompanied by the indication of the "source" and the name of the author, if the name is contained in the source;

(e) the use of literary or artistic works as teaching illustration through publication, broadcast programmes or sound or visual recordings, provided such use is fair and non-profitmaking;

(f) parody, pastiche and cartoon, taking into account the laws governing the genre;(g) Braille reproductions for the blind;

(h) reproductions and transformations intended to serve as evidence in administrative or legal proceedings.

(2) The temporary reproduction of a work shall be allowed on condition that such reproduction:

(a) takes place during a digital broadcast of the work or a performance to expose a work stored digitally;

(b) is undertaken by an individual or corporate body authorized by the owner of the copyright or by law to carry out the transmission of the work or the act aimed at making it perceptible;

(c) is accessory to the transmission, is done under the normal conditions of use of the equipment and is automatically cancelled without allowing for the electronic recuperation of the work for purposes other than those provided for in (a) and (b) above.

(3) The restriction for private copies provided for in subsection (1) above shall not apply to:

(a) the reproduction of architectural works in the form of similar buildings or constructions;

(b) the reprographic reproduction of an entire book or musical piece in graphic form;

(c) the reproduction of databases or banks and software, unless as provided for in Section 36;

(d) any other reproduction of a work that violates the normal exploitation of the work or which will be unjustifiably detrimental to the legitimate interests of the author.

30. Literary or artistic works viewed, heard or recorded during a topical event may, for information purposes, be reproduced in short extracts and made available to the public in a report on the said event by means of photography or through broadcast or any other public communication process.

31. Unless the exploitation right is expressly reserved, articles on topical political, social, economic or religious issues, political speeches, submissions during court hearings as well as sermons, conferences, addresses and other similar works may be reproduced by the press or broadcast in their original or translated version. However, the source, as well as the name of the author, must always be clearly stated.

32.- (1) Works of art, including works of architecture, permanently kept in a public place, may be reproduced and made available to the public through photographic and audiovisual means.

(2) Any exploitation for profit of these reproductions without the prior authorization of the author of the works referred to in the preceding paragraph shall be unlawful.

33.- (1) Where the authorization to broadcast has been granted to an audiovisual communication corporation, the said authorization shall cover all free sound or visual communications made by the said corporation using its own technical and artistic means and under its responsibility.

(2) The authorization referred to above shall not apply to performances given in public places such as cafés, restaurants, hotels, cabarets, various shops, cultural centres, public transport means, private clubs, for which prior authorization must be obtained.

34. Unless otherwise stipulated:

(a) the authorization to broadcast a work by radio shall not include the cable distribution of the broadcast, unless it is done simultaneously and solely by the beneficiary firm of this authorization and without the broadcast extending beyond the agreed geographical area;

(b) the authorization to broadcast a work shall not be considered as an authorization to broadcast it in a public place;

(c) the authorization to broadcast by radio shall not include satellite transmission that allows other radio corporations to receive the work, unless the author or his rightful claimants have authorized these corporations to broadcast the work to the public, in which case the broadcasting corporation shall be exempted from payment of any fee.

35.- (1) For broadcast programmes, audiovisual corporations shall be allowed to use their own means to make one or several ephemeral recordings of works which they shall be allowed to broadcast. Such recordings may not be sold, rented or lent. (2) Ephemeral recordings shall be destroyed within three months, unless the owner of the reproduction right has expressly consented to a longer preservation period. (3) Without prejudice to the author's right to an equitable remuneration, reproductions may be preserved in official archives.

36.- (1) For software and database or data bank reproduction and transformation rights, in addition to the exceptions provided for in Section 29(2), only the exceptions under this law shall be allowed.

(2) The owner of copyright may not prevent the legitimate owner of a database or bank from:

a) reproducing minor parts of this database or bank;

(b) reproducing or transforming them in compliance with their purpose, including error correction;

(c) reproducing them with a view to replacing them in case of loss, destruction or in case they become unusable;

(d) making a recompilation, that is, reproducing and translating a software, where such acts enable the obtaining of information necessary for the development of another software that is compatible with the former, or with one or several other software.

37.- (1) The patrimonial rights of an author shall last for his lifetime. They shall subsist after his death throughout the current calendar year and for the next fifty years. They shall also subsist for all his successors or rightful claimants during the year of the death of the last surviving co-author plus fifty years for joint works.

(2) The patrimonial rights of an author shall last for fifty years with effect from the calendar year during which the work was published with the consent of the author. If such publication did not take place within fifty years starting from the date of creation, the rights shall last for fifty years with effect from the end of the calendar year of creation. This shall apply to:

- (a) audiovisual works;
- (b) works of applied arts;
- (c) collective works.

(3) For anonymous or pseudonymous works, the rights shall last for fifty years starting from the end of the calendar year during which publication was authorized. The term of copyright shall be that provided for in subsection (1) where the pseudonym does not leave room for any doubts as to the identity of the author, or where the latter reveals his identity before the deadline expires. If such publication does not take place within fifty years from the date of creation, the rights shall last for fifty years starting from the end of the calendar year of creation. (4) For posthumous works, the term of copyright protection shall be fifty years with effect from the end of the calendar year of authorized publication of the work. The patrimonial rights shall belong to the author's successors in title or rightful claimants where the work is published during the period provided for in subsection (1) above. Where publication took place after this period, the rights shall belong to the successor in title or rightful claimant who did the publication or caused it to be done.

38. Posthumous works shall be published separately, unless they are just a fragment of a previously published work. They may not be joined together with other previously published works of the same author unless the successors in title or rightful claimants still enjoy the exploitation right in these latter works.

39.- (1) Upon expiry of the protection time limits referred to in Section 37 above, the exclusive right shall become public property.

(2) The exploitation of public works shall be subject to the respect of moral rights, to a prior declaration addressed to the Minister in charge of culture, and to the payment of royalty whose proceeds shall be kept in a cultural policy support account provided for in Section 5(4) above.

(3) The rate of the royalty shall be fixed by regulations.

Chapter III : Performance and Publishing Contracts

40. A performance contract shall mean an agreement by which the copyright holder authorizes a show organizer to perform or cause or allow the performance of the said work in public under conditions laid down by them.

41.- (1) A performance contract shall be signed for a limited duration and for a determined number of communications to the public. Except where exclusive right is expressly stipulated, the performance contract shall not confer any exploitation monopoly on the show organizer.

(2) Public performance must take place under conditions that will guarantee the respect of the moral rights of the copyright holder referred to in Section 40 above.

(3) The organization of shows shall be subject to the obtention of an authorization and to the payment of royalty by the organizer under conditions laid down by regulations. The show organizer may not transfer the advantages of his contract without the written consent of the copyright holder.

42. The publishing contract shall be the agreement by which the copyright holder authorizes a person called publisher, under defined conditions, to print a fixed number of copies of the work, and to ensure their publication.

43.- (1) The copyright holder shall be bound to:

(a) guarantee the publisher a peaceful and, unless otherwise agreed upon, exclusive exercise of the transferred or granted right;

(b) ensure the respect of the right and protect it against infringement;

(c) permit the publisher to fulfil his obligations, and in particular, hand him the object to be published within the deadline stated in the contract and in a form that will enable anormal printing.

(2) The publisher shall be bound to:

(a) publish or ensure publication under the conditions and following the modes of expression provided for in the contract;

(b) refrain from making any alterations without the written authorization of the copyright holder;

(c) ensure that each copy bears the name, pseudonym or mark of the copyright holder unless otherwise agreed upon;

(d) publish within a deadline consistent with the practice of the trade, unless there is a special agreement;

(e) ensure permanent and steady exploitation, as well as commercial distribution in accordance with the practice of the trade;

(f) return the object to be published to the copyright holder after printing.

44.- (1) The publisher shall be equally bound to provide the copyright holder with all evidence as to the exactness of his accounts.

(2) Where the contract makes no provision for special terms and conditions, the copyright holder may, at least once a year, require the publisher to produce a statement indicating the number of copies manufactured in the course of the financial year and specifying the date and circulation, as well as the number of copies in stock.

(3) Unless otherwise agreed upon or contrary to practice, the statement referred to in subsection (2) above shall indicate the number of copies sold by the publisher, the number of copies which have become unusable or damaged through chance or unforeseeable circumstances as well as the amount of royalties owed or paid to the copyright holder.

45.- (1) When the business, in case of receivership or liquidation of assets, is managed by a receiver or liquidator, the latter shall be bound by all the obligations of the publisher. Otherwise, where no transfer of the business was made within a period of one year as from the date of publication of the bankruptcy judgment, the publishing contract may be terminated at the request of the copyright holder.

(2) Where the business is sold, the buyer shall be bound by the obligations of the transferor.

(3) The receiver or liquidator may not clear or realize the manufactured copies before the lapse of fifteen days at least as from the date he notified the copyright holder of his intention through registered mail with acknowledgement of receipt.

The author shall possess a right of pre-emption on all or part of the copies. Failing any agreement, the redemption price shall be fixed by an expert.

46.- (1) The publisher may not, for free or against payment, or as contribution to capital, and independently of his business, transfer the benefit of the publishing contract to a third party without obtaining prior authorization from the copyright holder.

(2) In case of transfer of business that may seriously jeopardize the material and moral interests of the copyright owner, he shall have the right to obtain compensation, even by way of termination of the contract.

(3) Where the publishing business was operated in partnership or as a joint enterprise, the attribution of the said business to one of the former partners or joint owners as a result of liquidation or sharing out may, under no circumstance, be considered as transfer.

47.- (1) The publishing contract shall, irrespective of the cases provided for by ordinary law or by the preceding sections, come to an end when the publisher completely destroys all copies of the work.

(2) The contract shall be rightfully terminated when the publisher fails to republish the work after the copyright holder has served him formal notice giving him a deadline for stocks to run out. The edition shall be considered to be out of print if two requests for supply of copies sent to the publisher are not met within six months.

(3) If the copyright holder dies or, as the case may be, is dissolved without completing the work, the contract shall be terminated for the unfinished part of the work, unless the publisher and the rightful claimants of the holder reach an agreement.⁴⁸ The copyright holder may grant the publisher preferential rights for the publication of his future works provided they relate to a specified genre. However, this right shall, for each genre, be limited to five new works.

49.- (1) The following shall not constitute a publishing contract:

(a) the “author-financed” contract whereby the copyright holder pays the publisher an agreed sum to make a specified number of copies of the work under the form and following the modes of expression defined in the contract, and to ensure their publication and distribution. This contract shall constitute a hiring of the work;

(b) the “fifty-fifty” contract whereby the copyright holder assigns a publisher to make at his own cost a specified number of copies of the work in the form and

following the modes of expression defined in the contract, and to ensure their publication and distribution in return for a mutually contracted undertaking to share proportionally the profits and losses occurring therefrom. This contract shall be a partnership.

(2) The contracts referred to in subsection (1) above shall be deemed concluded only after the approval of the competent collective management body.

Chapter IV : Audiovisual Production Contract

50. The audiovisual production contract shall be the agreement whereby one or more individuals undertake, in return for payment, to create an audiovisual work for an individual or a corporate body known as the producer.

51.- (1) The contract binding the producer to the authors of an audiovisual work other than the author of a musical composition shall, unless otherwise stipulated and without prejudice to the recognized rights of the author, entail the transfer to the producer of the exclusive rights to explore the said work.

(2) The audiovisual production contract shall not entail the transfer to the producer of the graphic or theatrical rights to the work. It shall include the list of elements used in the production of the work which are preserved as well as the terms and conditions of such preservation.

(3) Authors shall be due remuneration for each kind of exploitation. Subject to the provisions of Section 24 above, when the public pays a price to receive a specific and specifiable audiovisual work, the remuneration shall be proportional to that price, taking into account possible degressive rates which may be granted by the distributor. It shall be paid to the authors by the producer.

52.- (1) The producer shall, at least once a year, provide the author and co-authors with a statement of receipts earned from exploiting each mode of the work. He shall, at their request, provide all proofs to ascertain the correctness of accounts, particularly the copies of contracts by which he transfers all or part of the rights at his disposal.

(2) The author shall assure the producer of the peaceful exercise of the rights transferred.

53.- (1) The producer shall ensure that the audiovisual work is exploited in accordance with the practices of the profession and the nature of the work.

(2) The producer shall consult the director prior to any transfer of the audiovisual work to another type of medium in view of another mode of exploitation.

54. In view of the payment of authors' remuneration accruing from the exploitation of the audiovisual work, authors shall enjoy the same preferential rights as those provided for in Section 15(3) above.

55.- (1) Receivership or liquidation of property shall not give rise to termination of the audiovisual production contract. Where the production or exploitation of the work continues, all the obligations of the producers towards the co-authors shall be fulfilled by the receiver, the administrator or any other person involved in the operations of the enterprise during receivership or liquidation of property.

(2) In case of transfer of all or part of the enterprise or liquidation, the administrator, the debtor, or the liquidator, as the case may be, shall arrange in a separate set each audiovisual work that may be transferred or auctioned. He shall be bound, on pain of nullity, to notify each of the authors and co-producers of the work through registered letter at least one month prior to any decision concerning the transfer or liquidation procedure. The buyer shall equally be bound by the obligations of the transferor. The author and co-authors shall have pre-emptive right over the works, unless one of the co-producers decides to buy it. Failing any agreement, the purchase price shall be fixed by an expert.

(3) Where the enterprise has been out of business for more than three months or where liquidation has been pronounced, the author and co-authors may demand the termination of the audiovisual production contract.

Part III : Rights Neighbouring on Copyrights

56.- (1) The rights neighbouring on copyright shall comprise the rights of performers, producers of phonograms or videograms and audiovisual communication companies.

(2) Enjoyment of the rights conferred on the natural persons or corporate bodies listed above may under no circumstances infringe on copyright or limit the exercise thereof.

57.- (1) The performer shall have exclusive right to carry out or authorize the following acts:

(a) a communication of his performance to the public, supply his recording on phonogram or videogram to the public through cable or wireless such that any person may have access to it whenever and wherever he so desires individually except when such communication:- is done from a recording, or public communication of

the performance;- is a rebroadcast authorized by the audiovisual broadcasting firm which first aired the performance;

(b) the mounting of his unrecorded performance;

(c) the reproduction of a recording of his performance;

(d) the distribution of a recording of his performance through sale, exchange, public hiring;(e) the separate use of the sound and pictures of the performance, where both the sound and pictures of the latter were recorded.

(2) In the absence of an agreement to the contrary:

(a) any authorization to broadcast granted to an audiovisual communication enterprise shall be personal;

(b) the authorization to broadcast shall not imply an authorization to fix the performance;

(c) the authorization to broadcast and fix the performance shall not imply an authorization to reproduce the fixation;

(d) the authorization to fix the performance and to reproduce such fixation shall not imply an authorization to broadcast the performance from the fixation or copies thereof.

58.- (1) The performing artist shall be entitled to respect for his name, his authorship and his performance.

(2) This right shall be vested in the artist and shall, in particular, be perpetual and inalienable. It shall be assignable in case of death.

59.- (1) The phonogram producer shall enjoy the exclusive right to undertake or authorize any reproduction, supply to the public through sale, exchange, rental, or communication of the phonogram to the public including supply of the phonogram to the public through cable or wireless such that any person may have access to it whenever and wherever he so desires.

(2) The rights vested in the phonogram producer under Section 59(1) above, as well as the copyright and performers' rights which he may have in the recorded works may not be transferred separately.

60. Where a phonogram is put into circulation for commercial purposes, neither the performer nor the producer may object to its direct communication in a public place so long as it is not used in a show, to its being broadcast on radio or television or its simultaneous and integral distribution by cable.

61.- (1) The use under the conditions defined in Section 60 above, of phonograms put into circulation for commercial purposes shall, irrespective of the place of their fixation, entitle performers and producers to remuneration.

(2) Such remuneration shall be paid by the person using the phonograms for commercial purposes. It shall be based on the proceeds of such exploitation or, failing that, paid as a fixed amount. It shall be shared in half between the performers and the phonogram producers.

62.- (1) The scale and conditions of payment of the remuneration shall be fixed by the competent collective management body in conjunction with the persons using phonograms under the conditions referred to in Sections 59 and 61 above.

(2) In the absence of an agreement within six months following the entry into force of this law or in the case where there is no agreement at the expiry of a previous agreement, an arbitration commission whose composition shall be determined by regulation shall give a final ruling on the matter.

63.- (1) Persons using phonograms for commercial purposes must upon fulfilling their obligations furnish to the competent collective management body the exact schedules of the uses to which they shall put such phonograms and all the documents indispensable to the sharing of fees.

(2) The remuneration hereunder shall be collected on behalf of and shared among the legal representatives by the competent collective management body.

64.- (1) The videogram producer shall enjoy the exclusive right to carry out or authorize any reproduction, supply to the public through sale, exchange, rental or communication to the public of the videogram, including the supply of the videogram to the public by cable or wireless such that any person may have individual access to it whenever and wherever he so desires.

(2) The rights of the videogram producer pursuant to Section

64(1) as well as the copyright and performers' rights which he may have on the fixed works may not be transferred separately.

65. The audiovisual broadcasting firms shall enjoy the exclusive right to carry out or authorize:- the fixation, reproduction of the fixation, programmes rebroadcast and the communication of its programmer to the public including the supply thereof to the public by cable or wireless such that any person may have individual access to it wherever and whenever he so desires;- the supply of its programmes to the public through sale, rental or exchange.

66. The authorizations hereunder shall, under pain of nullity, be issued through any written medium including the electronic media.

67.- (1) The beneficiaries of the rights stipulated herein may not prohibit:

(a) private and free performance in an exclusive family setting;

(b) reproductions reserved strictly for private use by the person having made them and which are not intended for collective use;

(c) subject to sufficient information for the identification of the source: - analyses and short quotations made necessary by the critical, controversial, pedagogic, scientific or informative nature of the work containing them;- press review;- the broadcasting, even in their entirety for news purposes, of speeches intended for the public meetings of a political nature and in official ceremonies;

(d) parody, pastiche and caricature, considering the laws governing each genre.

(2) Performers may not prohibit the reproduction and public communication of their performances if they are incidental to an event which is the main subject of an audiovisual series, work or document.

68. The duration of the patrimonial rights dealt with in this Part shall be fifty years with effect from:- the end of the calendar year of fixation, for phonograms, videograms and the performances fixed thereon;- the end of the calendar year of execution, for performances not fixed on phonogram or videogram;- the end of the calendar year of broadcast, for the programmes of audiovisual broadcasting firms.

Part IV : Remuneration for Private Copying

Chapter I : Remuneration for Private Copying of Commercial Phonograms and Videograms

69. The authors and performers of works and recordings fixed on phonograms or videograms as well as producers of these phonograms or videograms shall be entitled to remuneration in respect of reproductions for strictly personal and private use.

70.- (1) The remuneration provided for in Section 69 shall be paid by the manufacturer or importer of recording media employed for the reproduction for private use of works or recordings fixed on phonograms or videograms upon the circulation of such recording in Cameroon.

(2) The amount of the remuneration shall be fixed according to the type of medium and the length of recording possible.

71.- (1) The types of medium as well as the amount of the remuneration and the conditions of payment shall be determined by regulation.

(2) The remuneration provided for in this chapter shall be collected on behalf of the legal representatives by the competent collective management body.

(3) Remuneration for private copying of phonograms or videograms shall be shared equally by the authors, the performers, the producers and the cultural policy support fund provided for in Section 5(4) above.

Chapter II : Remuneration for Private Copying of Printed Works

72. The authors and publishers of printed works shall be entitled to remuneration in respect of the reproduction for strictly personal and private use.

73. The remuneration provided for in this chapter shall be paid by the manufacturer or the importer of machines and used for the reproduction for private use of a printed work, when such machines are put in circulation in Cameroon.

74.- (1) The types of machines subject to a fee and the amount of such fee, as well as the conditions of payment shall be determined by regulation.

(2) The fee provided for in this chapter shall be collected on behalf of the legal representatives by the competent collective management body.

(3) Proceeds from private copying of printed works shall be shared equally among the authors, the publishers and the cultural policy support fund provided for in Section 5(4) above.

Part V : Collective Management

75.- (1) Owners of copyrights or neighbouring rights may, for purposes of exercising their rights, set up copyright and neighbouring rights collective management bodies.

(2) Only one body may be created for each category of copyright or neighbouring right. The categories shall be determined by genre or by necessary association.

(3) The provisions of Section 75(1) shall be without prejudice to the freedom of authors and holders of neighbouring rights to directly exercise their rights hereunder.

76. Conditions for controlling the setting up and functioning of collective management bodies in charge of copyright and neighbouring rights shall be defined by regulation.

77.- (1) Authors, performers, phonogram and videogram producers, publishers or their legal representatives may be members of a collective management body.

(2) Unless otherwise agreed upon, membership of an organization shall confer the right to undertake any collective management activity such as authorization to exploit works, collection and distribution of royalties and legal defence of rights.

78.- (1) Collective management bodies must make available to interested persons the list of members and their works.

(2) Collective management bodies shall use part of their proceeds following a scale laid down in their by-law and other basic instruments approved by the Minister in charge of culture.

79.- (1) Any collective management body must submit to the Minister in charge of culture, spontaneously or upon his request:

- (a) annual accounts;
- (b) amendments to its by-laws and other basic instruments as well as rules for collecting and sharing royalties, at least one month before their consideration by the general assembly;
- (c) cooperation agreements and other conventions signed with third parties;
- (d) decisions of the general assembly;
- (e) balance sheets and reports, as well as auditor's reports;
- (f) the names of the organization's representatives.

(2) The Minister in charge of culture or his representative may collect on actual evidence and on the spot, information mentioned in this section.

Part VI : Infringement, Penalties and Procedures

80. The following shall constitute forgery:

(a) any exploitation of a literary or artistic work done in violation of this law, through performance, reproduction, transformation or distribution by any means whatsoever;

(b) any reproduction, communication or supply to the public through sale, exchange, rental of a recording, a phonogram, videogram, undertaken without the authorization of the performer, phonogram or videogram producer, or the audiovisual communication firm, where such authorization is required;

(c) any infringement of moral rights through violation of the right of disclosure, the right of authorship or the right to respect of a literary or artistic work;

(d) any infringement of the right of authorship and the right of integrity of a performance.

81.- (1) The following shall also be considered forgery:

(a) the importation, exportation, sale or putting up for sale of forged objects;

(b) the importation or exportation of phonograms or videograms produced without the authorization of their performer or producer, where such authorization is required;

(c) manufacturing or importing, with the intention of selling or renting or setting up equipment, material, device or instrument entirely or partially designed to fraudulently record programmes broadcast where such programmes are reserved for a specific public that receives them in return for a fee paid to their operator or his legal representatives;

(d) the fraudulent neutralization of effective technical measures used by owners of copyrights or neighbouring rights to protect their works against unauthorized acts;

(e) allowing the irregular reproduction or performance in one's establishment of works protected by this law;

(f) failure to pay or unjustified late payment of a fee as provided for by this law;

(g) carrying out the following acts, knowingly or, for civil sanctions, having good reason to believe that this act will lead to, enable, facilitate or conceal infringement of a right provided for in this law:- Unauthorized removal or alteration of any electronic information relating to the copyright regime;- The distribution, importation for distribution, unauthorized communication of originals or copies of works, performances, videograms, phonograms, programmes, while knowing that the electronic information relating to the copyright regime has been removed or altered without authorization.

(2) "Information on copyright regime" shall mean information that helps to identify the work, performance, videogram, phonogram or programme, or information on the conditions of use of such productions and any number or code representing such information where one of these elements of information is attached to a copy of a production or is linked to the communication of a production to the public.

82.- (1) The offences referred to in Sections 80 and 81 [shall] be punishable by imprisonment of from 5 (five) to 10 (ten) years or a fine of from 500,000 to 10,000,000 CFA francs or both such imprisonment and fine.

(2) The penalties provided for in this section shall be doubled where the offender is a partner of the owner of the infringed right.

83. Infringements of the provisions of Section 20 above may entail a court sentencing to jointly pay damages to the owners of the right of pursuit the buyer, vendor and the person entrusted with the sale by public auction.

84.- (1) In any case, the court may order the confiscation of forged copies, the equipment used to commit the offence as well as proceeds derived therefrom.

(2) The equipment used by the forger and forged copies may be destroyed.

(3) The court may order the publication of the decision under the conditions laid down in Section 33 of the Penal Code.

85.- (1) In case of violation of or threat to violate the rights provided in this law, the natural persons or corporate bodies or their legal representatives who own such rights, may request a judicial police officer or a bailiff to establish the said infringements and, if need be, seize, on the authorization of the State Counsel or competent judge, the forged copies, the illegally imported copies and objects and the equipment used or to be used for performance or reproduction, and set up to commit such forbidden acts.

(2) The president of the civil court with jurisdiction may, by a ruling on petition, also order:

(a) the suspension of any ongoing manufacture that may lead to the unlawful reproduction of a work;

(b) the suspension of unauthorized public performances or shows;

(c) the seizure, even on non-working days or beyond working hours, of unlawfully reproduced copies of the work, already manufactured or still in the process, of the proceeds realized as well as the forged copies;

(d) the seizure of the equipment used for the manufacture;

(e) the seizure of the proceeds from any exploitation done in violation of copyrights or neighbouring rights.

86.- (1) Within fifteen days of the date of the seizure report, the distrainee or garnishee may petition the president of the court to limit the effects or to authorize resumption of manufacture or performance under the authority of an assignee who shall own the proceeds from such manufacture or exploitation.

(2) The president of the court ruling in chambers may, if he upholds the petition of the distrainee or garnishee, order the petitioner to deposit an amount to guarantee damages that the author may claim.

87. Where the distrainee fails to refer the matter to the court with jurisdiction within fifteen days following the seizure, the president of the court ruling in chambers may order replevin at the request of the distrainee or garnishee.

88. Where the proceeds from exploitation due the owner of a copyright and neighbouring rights have been seized, the president of the civil court with jurisdiction shall order the payment of some amount or specific quota of the amount seized, to the author for subsistence.

89. Where a party infringes copyrights or neighbouring rights in the customs clearance of goods, the president of the court may order cessation of such infringement.

90.- (1) Where the owner of a copyright or neighbouring rights suspects imminent importation or exportation of goods that infringe his rights, he may petition the Minister in charge of customs or the president of the court to request the customs authorities to suspend the free circulation of the said goods.

(2) The petitioner shall support his petition by providing a description of the goods and furnishing proof of infringement under the law of the importing country or this law.

(3) In order to enable the petitioner to institute and justify his court action, the customs service must provide him with all the information concerning the goods seized, notwithstanding the provisions of the customs code relating to professional secrecy. The customs clearing agent, the lighter owner or any other person shall be bound by the same obligation.

(4) The judge or the Minister may require an affidavit from the petitioner.

(5) The importer or exporter and the petitioner shall be informed of the suspension within five days following the decision.

(6) Where 10 (ten) days after the petitioner is informed of the suspension, the customs authorities are not aware that any person other than the defendant has not referred the matter to the competent court, or where the competent authority has extended the suspension, the suspension shall be lifted.

(7) The petitioner must repair the damage caused by the unjustified detention of the goods.

91. For the application of the above penalties, the deadline for opposition and appeal shall be 15 (fifteen) days and 1 (one) month with effect from the date of notification of judgment.

Part VII

Scope of Implementation of the Law

92. Works, performances, phonograms, videograms and programmes by Cameroonians shall be protected by this law. In case of joint authorship, it shall suffice for one of the co-authors to be a Cameroonian.

93.- (1) Foreigners in Cameroon shall enjoy the copyright and neighbouring rights that they own, on condition that the rights of Cameroonians are protected by the law of the State on whose territory they are resident or have their head office or firm.

(2) Copyright and neighbouring rights enjoyed by foreigners shall be protected in accordance with this law.

94. The provisions of this law relating to the protection of literary and artistic works, performances, phonograms, videograms and programmes shall apply to works which are entitled to protection in accordance with an international treaty to which Cameroon is signatory.

95. Any issue prior to the principal issue of protecting the rights of foreigners, in particular, that of determining the authorship of the rights, shall be settled by this law.

Part VIII : Transitional and Final Provisions

96. Collective management bodies must comply with the provisions of this law within 12 (twelve) days following its entry into force.

97. This law which repeals all previous provisions repugnant hereto, in particular Law No. 90/10 of 10 August 1990, shall be registered, published according to the procedure of urgency, and inserted in the Official Gazette in English and French.

Le Syndicat National Autonome de l'Enseignement secondaire (SNAES)

En collaboration avec

La Friedrich Ebert Stiftung Cameroun et Afrique Centrale

**AMÉLIORER LES MANUELS SCOLAIRES
AU CAMEROUN : ENQUÊTE SUR LES
DÉTERMINANTS DE LA QUALITÉ**

Friedrich Ebert Stiftung, Yaoundé (Cameroun) 2023.

B.P. : 11939

Yaoundé

Cameroun

Tél.: +237 222 215 292

+237 678 264 578

+237 685 134 685

Email : info@fes-kamerun.org

Site : www.fes-kamerun.org

Mise en page, conception de la couverture et impression par :

Presses Universitaires d'Afrique

Site : www.aes-pua.com

Courriel : contact@aes-pua.com

La Friedrich Ebert Stiftung ne peut en aucun cas assumer une quelconque responsabilité du fait des extraits ou informations exposés dans le présent ouvrage.

Les idées et extraits utilisés à titre illustratif dans les diverses contributions engagent par conséquent la seule responsabilité des auteurs.

Droits d'auteur

Tout usage à but commercial des publications, brochures ou autres imprimés de la Friedrich Ebert Stiftung est formellement interdit à moins d'une autorisation écrite délivrée préalablement par la Friedrich Ebert Stiftung.

La présente publication n'est pas destinée à la vente.

Tous les droits de traduction, de production et d'adaptation réservés pour tous les pays.

ISBN: 978-9956-532-33-9

TABLE DES MATIÈRES

Liste des sigles et abréviations	5
Avant-propos (par Mme Nina Netzer)	7-8
Introduction (par M. Roger Kaffo Fokou)	9-17
1. L'actualisation des contenus didactiques : Un déterminant de la qualité du manuel scolaire (par Pr Jacques Evouna)	19-35
2. Questionner les programmes et construire des contenus de qualité dans les manuels en Sciences humaines et sociales : Cas de l'histoire et de la géographie (par Dr Alphonse Zozime Tamekamta)	37-53
3. Manuels scolaires et Approche par compétences au Cameroun. Pour une symbiose au service de l'efficience (par Dr Basile Difouo)	55-78
4. Programme critique dans les manuels scolaires : Processus et résultats (par Pr Lilian Lem Atanga et Dr Hugues Carlos Fotso Gueche)	79-103
5. Éducation et vivre-ensemble au Cameroun : prendre en compte les minorités à travers des manuels scolaires plus inclusifs (par M. Roger Kaffo Fokou)	105-130
6. L'adéquation entre le contenu du manuel scolaire et l'éthique au Cameroun (par Dr Rachel Awum Nkeing)	131-155
7. Qualité des manuels scolaires : faire de l'auteur un maillon fort d'une véritable chaîne de valeur (par M. Roger Kaffo Fokou)	157-176
8. L'éditeur et le manuel scolaire au Cameroun : Place et responsabilité (par M. Fabrice Amougou Mbarga)	177-186
9. Contenu et contenant du manuel scolaire : La qualité vue par un éditeur (par M. Serge Dontchueng Kouam)	187-204
10. Le processus de fabrication du manuel scolaire : un impératif de qualité (par Dr Brigitte Vomo Lekane)	205-222
Annexes	223-266

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

ACD	Analyse critique du discours
ACI	Analyse critique de l'image
AD	Analyse du discours
AEC	Association des Éditeurs du Cameroun
AIMF	Association Internationale des Maires Francophones
APC	Approche par compétences
CARPADD	Centre Africain de Recherche pour la Paix et le Développement durable
CEMAC	Communauté Économique et Monétaire de l'Afrique Centrale
CEPER	Centre d'Édition et de Production pour l'Enseignement et la Recherche
CNAMSMMD	Conseil National d'Agrément des Manuels Scolaires et des Matériels Didactiques
CNPBM	Commission Nationale pour la Promotion du Bilinguisme et du Multiculturalisme
CREPLA	Centre Régional de Promotion du Livre en Afrique au Sud du Sahara
DA	Droit d'accises
DSCE	Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi
ESSTIC	École Supérieure des Sciences et Techniques de l'Information et de la Communication
FESER	Fédération des Syndicats de l'Enseignement et de la Recherche
GRIP	Groupe de recherche et d'information sur la paix et la sécurité
HCDH	Haut-Commissariat aux Droits de l'Homme
MCC	Ministère français de la Culture et de la Communication
MINEDUB	Ministère de l'Éducation de Base
MINEFOP	Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle
MINESEC	Ministère des Enseignements Secondaires
MINESUP	Ministère de l'Enseignement Supérieur
MINJEC	Ministère de la Jeunesse et de l'Éducation Civique
MUPEC	Mutuelle des Personnels Enseignants du Cameroun
OIT	Organisation Internationale du Travail
PPO	Pédagogie par objectif

RMSE	Rapport mondial de suivi de l'éducation
ROP	Réseau de recherche sur les opérations de paix
SCIN	Stratégie Camerounaise d'Intégration Nationale
SNAES	Syndicat National Autonome de l'Enseignement Secondaire
SND	Stratégie Nationale de Développement
SOCINADA	Société Civile Nationale du Droit d'Auteur
TDR	Termes de référence
TVA	Taxe sur la valeur ajoutée
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural organization (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture)

AVANT-PROPOS

La question de la qualité des manuels scolaires camerounais ne saurait être plus d'actualité au regard de la crise de plus en plus aiguë du système éducatif au Cameroun. L'objectif de la publication *Le Manuel scolaire au Cameroun : Enjeux, diagnostic et esquisses de solutions pour une politique sectorielle* était donc d'examiner le rôle du manuel scolaire en rapport à cette question et de proposer des solutions pour que le manuel scolaire puisse jouer un rôle moderne et utile en tant que pierre angulaire de l'éducation. En passant en revue le processus d'élaboration du manuel scolaire ; de sa conception à sa distribution ou encore des institutions qui l'encadrent aux acteurs finaux à qui il est dédié, le constat est lancinant : le manuel scolaire au Cameroun souffre d'une légitimité dont il ne peut entièrement se prévaloir.

Inadéquation des contenus, indisponibilité et inaccessibilité des manuels, incongruités dans la conception et la gestion de la chaîne de production, nécessité de réformes sont quelques résultats des recherches obtenues en 2019 à la suite des réflexions organisées par le Syndicat National Autonome de l'Enseignement Secondaire (SNAES) et supportées par la Friedrich Ebert Stiftung (FES) Cameroun/ Afrique centrale. Pour autant, ce bilan a servi de point de d'appui pour envisager l'inévitable relation entre *qualité* et *manuel scolaire*. Relation que les différentes contributions de la présente publication entendent démontrer.

En effet, de par ses fonctions d'aide à l'enseignement et de véhicule des valeurs, entre autres, le manuel scolaire revêt un important enjeu qualité. Celle-ci peut se définir comme l'adéquation entre les normes, les besoins voire les désirs des différents acteurs qui gravitent autour de l'objet dit de qualité. Il est donc question ici d'examiner de façon critique les déterminants de qualité du manuel scolaire au Cameroun. Cela passe sans doute par une identification et un examen critique des éléments de la chaîne de production du manuel scolaire dont l'amélioration peut servir de levier pour garantir la qualité de ce dernier.

Ainsi, résoudre la crise qui affecte le système éducatif camerounais depuis quelques années déjà, dans le but d'atteindre l'objectif n° 4 de développement durable s'articulant en termes d'éducation de qualité, passe inexorablement par des manuels scolaires de qualité, c'est-à-dire des supports pédagogiques de qualité. Pour y parvenir, il importe de mener des réflexions approfondies et de nourrir les discussions sur la question.

Dans ce sens, la Friedrich Ebert Stiftung, dont l'une des principales valeurs est la justice sociale, suit de façon particulière les développements qui concernent de manière générale l'environnement éducatif camerounais et accompagne les acteurs progressistes qui œuvrent pour une réforme du système de l'éducation et plus particulièrement de la politique du manuel scolaire. Cet engagement est renforcé par la conviction selon laquelle l'inclusion sociale, la réduction de toutes les formes d'inégalités ainsi que la construction et la préservation de la paix passent par une éducation de qualité accessible pour tous, filles comme garçons, pauvres comme riches. Le manuel scolaire de qualité pourrait dans un tel contexte remplir son rôle d'intégrateur de l'apprenant à sa société et au monde dans lequel il se trouve par des connaissances adéquates et vérifiables. Le manuel scolaire de qualité servirait à bâtir des citoyennes et citoyens conscients des challenges de leur temps et de leur responsabilité face à ceux-ci. Le manuel scolaire de qualité serait donc l'émanation de la volonté d'une conscience nationale qui souhaite bâtir une jeunesse compétente et préparée pour le marché du travail. Tels sont les motifs qui sous-tendent notre soutien auprès du Syndicat National Autonome de l'Enseignement Secondaire pour la production de cette publication intitulée *Améliorer les manuels scolaires au Cameroun : Enquête sur les déterminants de la qualité*.

Ainsi, cette publication est le produit des réflexions et recherches d'experts multidisciplinaires qui ont conduit leurs travaux de 2021 à 2022. La Friedrich Ebert Stiftung les remercie tous pour leurs contributions individuelles et collectives.

La FES exprime sa profonde gratitude à **M. Roger Kaffo Fokou**, Secrétaire général du SNAES et à son équipe composée de : **Pr Jacques Evouna**, École normale supérieure de l'Université de Maroua, **Pr Lilian Lem Atanga**, University of Bamenda, **Dr Rachel Awum Nkeing**, Université de Dschang, **Dr Hugues Carlos Fotso Gueche**, University of Bamenda, **Dr Basile Difouo**, École normale supérieure de l'Université de Maroua, **Dr Alphonse Zozime Tamekamta**, École normale supérieure de l'Université de Yaoundé I, **Dr Brigitte Vomo Lekane**, Université de Douala, **M. Serge Dontchueng Kouam**, Association des éditeurs du Cameroun, **M. Fabrice Amougou Mbarga**, Éditions L'Harmattan-Cameroun. La FES est reconnaissante pour l'évaluation de ces travaux réalisée par le **Pr Désiré Atangana Kouna**, Université de Yaoundé I.

Enfin, un merci particulier à **M. Norman Taku** et **Mme Marie Djimpe**, Chargés de programmes à la FES, qui ont coordonné et assuré le suivi de tout le processus avec professionnalisme.

Mme Nina Netzer
Représentante Résidente
Friedrich Ebert Stiftung Cameroun/Afrique centrale

INTRODUCTION

Le présent dossier est la suite d'un premier travail effectué sur le manuel scolaire et mis à la disposition du public en fin 2019 sous le titre *Le Manuel scolaire au Cameroun : enjeux, diagnostic et esquisses de solutions pour une politique sectorielle*. Cette première réflexion n'était elle-même que l'expression concrète de la volonté du Syndicat National Autonome de l'Enseignement Secondaire (SNAES) et de la Fondation Friedrich Ebert de Yaoundé, appuyés par une équipe d'universitaires compétents et volontaires, de contribuer à mieux la faire comprendre pour aider à résoudre la crise du manuel scolaire qui sévit au Cameroun depuis des années.

Les experts s'étaient alors principalement attachés à mettre en lumière la manière dont les manuels manifestent la crise sus-évoquée. Ainsi, le Professeur Robert Fotsing Mangoua s'était intéressé à la prise en compte mitigée des compétences du XXI^e siècle. L'enquête du Docteur Basile Difouo lui avait permis de mettre en évidence les rapports qualité (matérielle et épistémologique) / prix insatisfaisants du point de vue des parents d'élèves. Le Docteur Appolinaire Foulla Damna, lui, avait relevé le conflit éthique entre le « *dehors* » et le « *dedans* » mal géré en raison d'une « *tyrannie du programme officiel qui néglige d'associer les volets culturel, social et économique* ». Quant à la Professeure Renée Solange Nkeck Bidias, elle avait mis en exergue les compétences questionnables des acteurs principaux de la filière et le faible dispositif de contrôle des processus de production. Dans cette même optique, la Professeure Patricia Bissa Enama estimait que les règles de sélection – notamment une politique du livre unique récemment adoptée par les textes officiels – étaient discutables parce que, soulignait-elle, « une liste élaborée et arrêtée des manuels laisse voir la menace d'une centralisation, d'une monopolisation et d'un absolutisme néfastes pour la valorisation du savoir dans ses canons et ses nuances ». En ce qui concerne la Professeure Lilian Lem Atanga, elle avait pointé du doigt l'indisponibilité avérée des manuels sur le marché et entre les mains des utilisateurs finaux en dépit des réformes les plus récentes. L'absence d'une véritable politique du secteur culturel en général et du sous-secteur du livre en particulier aboutit à fragiliser l'embryon d'industrie nationale du livre sur un marché largement dominé par des acteurs étrangers, notait alors Mme Grâce Alvine Ghemkam dans son étude. Il se dégage presque naturellement de ce diagnostic, comme le suggérait l'article du Professeur Jacques Evouna, « *l'impératif d'intégrer la réforme du manuel scolaire dans la réforme*

générale du système éducatif et, à terme, en vue de l'élaboration (enfin !) d'une véritable politique éducative nationale ».

On le voit, ce premier jet avait une ambition d'abord politique, une ambition holistique qui ciblait le décideur politique plus que les acteurs techniques, le maître d'ouvrage plus que le maître d'œuvre. Le manuel scolaire est certes un objet éminemment politique, mais concrètement, il est un outil d'éducation, et, dans le cas du Cameroun, un produit industriel et commercial¹ ; ce qui en fait un objet de tiraillement entre deux groupes d'acteurs : éducateurs d'un côté, industriels de l'autre. Sa qualité est de ce fait le résultat de la transaction entre ces deux groupes d'acteurs qui ne comprennent pas toujours la notion de « *qualité* » de la même manière, ne la voient pas forcément sous le même angle. Quels sont dans cette optique, et en peu de mots, les déterminants de la qualité du manuel scolaire susceptibles de maintenir ces divergences/oppositions autour de la même table ?

La problématique de la qualité du manuel scolaire, redisons-le, questionne d'un côté les processus de la production – écriture et édition – de cet objet si particulier, et de l'autre l'intégrité des mécanismes de sa sélection et de son officialisation. Or les réformes jusqu'ici initiées et mises en musique au Cameroun ont surtout visé le cadre institutionnel de la mise à disposition du manuel scolaire. Dans une telle approche, la production de la qualité ne semblant pas être considérée comme essentielle, l'encadrement de la sélection du manuel scolaire est devenu problématique, faisant de cet outil un produit comme un autre, soumis non seulement aux lois du marché, mais également aux aléas de tous les tripatouillages. On comprend qu'un tel contexte n'ait pas manqué de naufrager le seul attribut sans lequel cet outil n'est pas seulement inutile mais peut être dangereux : la qualité.

La question de la qualité, intrinsèquement, peut cependant être extrêmement abstraite, ou pour le moins, difficile à cerner concrètement, comme celle du juste prix pour les relations de marché. Rapportée à un objet concret matériel, le manuel scolaire par exemple, la qualité pourrait s'appréhender dans une appréciation plus ou moins objective des composantes dudit objet, du moins telle est l'ambition de la présente entreprise.

Et, parlant de composantes, le manuel scolaire est reconnu de façon quasi consensuelle comme un outil pédagogique, didactique, scientifique, culturel et

1. Ce n'est toujours pas le cas partout : dans certains pays arabo-musulmans (la Tunisie en est un exemple), l'État produit et distribue les manuels scolaires et matériels didactiques (Serge D. Kouam, 2022).

parfois idéologique, et cette liste n'est évidemment pas exhaustive. Comme outil pédagogique, il doit prendre en compte les spécificités physiologiques – âge mental, handicaps – et psychologiques de son public-cible que sont les jeunes apprenants, et la diversité de leurs styles d'apprentissage notamment le visuel, l'auditif et le kinesthésique. Outil didactique, il doit avoir le souci des méthodes et techniques propres à l'enseignement efficace de la discipline concernée (Exemples : Méthode syllabique ou globale en lecture ? Questions-réponses ou tâches ?). Outil scientifique, le manuel scolaire initie les apprenants à la connaissance et à la recherche/constitution de la connaissance. Comme outil culturel, « *Le manuel participe ainsi à la construction du système de valeurs de l'élève. Il lui transmet des modèles d'identification, lui trace des idéaux et l'oriente, contribuant ainsi au renforcement de son surmoi* » (Ansart, 1984, cité par Cromer et Hassani-Idrissi, 2011, p. 2). En tant qu'instrument idéologique (au sens d'Althusser), il peut avoir à charge de contrer ou de faire adopter une vision du monde donnée – consumérisme, écologisme, véganisme, etc. Le manuel scolaire est cependant également, sur un autre plan, un outil politique et stratégique pour les États ou les groupes organisés – les confessions religieuses par exemple – qui veulent bien s'en soucier. Et en tant que tel, il englobe les quatre enjeux précédemment énoncés, qui sont de ce fait surdéterminés alors que les aspects politiques et stratégiques deviennent surdéterminants.

Peut-être commence-t-on à visualiser la nature et l'importance des enjeux qui entourent la question de la qualité des manuels scolaires. Celles-ci se verront encore mieux à la lumière de la concurrence et même de l'antagonisme qui peuvent caractériser les relations entre l'État et les groupes organisés ramenées au secteur de l'éducation.

L'État est par définition un acteur national ancré territorialement. Les groupes organisés peuvent être nationaux, transnationaux et globaux. Les intérêts des deux entités ne se recoupent donc pas de façon générale. La nature même de ces intérêts diffère : l'État défend en principe les intérêts généraux – ceux-ci combinent les intérêts individuels et collectifs – ; les groupes organisés se préoccupent des intérêts particuliers.

Or l'impact des manuels scolaires est essentiel pour les individus et les collectivités, donc pour les intérêts généraux : ils éveillent l'esprit critique de l'individu-enfant et sont à la base de son enrichissement intellectuel et du développement de sa personnalité ; ils contribuent à l'affirmation de l'identité de la collectivité nationale (Alvaro Garzon, 2005). Et si cet impact n'est pas recherché et planifié dans la

perspective de l'intérêt général – donc par l'État –, il se peut qu'il se fasse au bénéfice des intérêts particuliers nationaux, transnationaux ou globaux – donc par les groupes organisés.

Il appartient de ce fait à l'État, garant de l'intérêt général, de veiller à la qualité des manuels scolaires, donc d'établir les critères de cette qualité et de s'assurer de leur implémentation. L'État établit déjà des curricula et des programmes d'éducation/formation ; il est également de son devoir de déterminer les orientations que les manuels scolaires doivent suivre dans chaque matière/discipline et à chaque niveau d'apprentissage, ainsi que les spécifications techniques concernant le volume maximal, le format et la présentation des ouvrages – pour s'en tenir à peu – dans cette relation au support qui lie à la fois l'apprenant et l'enseignant au manuel scolaire.

On voit par-là que la question de la qualité des manuels scolaires ne saurait se réduire à celle de la qualité de ses contenus, mais qu'elle touche à la question des liens/liaisons forme-substance et expression-contenu (Hjelmslev) de cet objet. Inventorier les déterminants de la qualité des manuels scolaires, c'est donc investiguer au cœur de ses contenus sur ce qui constitue ses forces et faiblesses scientifiques, pédagogiques, didactiques, culturelles, esthétiques, idéologiques, mais également celles des codes formels de toute nature utilisés – on parle ici non seulement de mise en forme mais également de mise en page – dans le processus de sa fabrication/production matérielle, d'autant plus que ces codes sont des modes d'expression à part entière doués de capacités d'impact – Riffaterre parle de signifiante – qu'il serait peu avisé de négliger. Une telle tâche, accomplie, déboucherait sur une critériologie de la qualité des manuels scolaires pouvant permettre d'élaborer un cahier des charges à l'intention de producteurs de manuels scolaires que sont de façon générale les auteurs et les éditeurs/imprimeurs.

Ainsi exprimée, cette ambition paraît à portée aisée de plume. Au pied du mur, les choses peuvent se révéler moins évidentes, mais les contributeurs de cet ouvrage ont défriché nombre de parcelles qui, mises ensemble, peuvent constituer une base substantielle d'un projet de production de manuels scolaires de qualité. La qualité est ici explorée dans quatre directions par les experts : les contenus disciplinaires (langues, sciences fondamentales/expérimentales, sciences humaines), les aspects transversaux (méthodologie, développement de l'esprit critique, inclusivité, adéquation à une éthique donnée), les acteurs du processus (auteurs et éditeurs) et le processus de production lui-même.

1. De la qualité des contenus disciplinaires

La première contribution sur cet aspect s'intéresse aux déterminants de la qualité didactique des manuels de langue française. L'hypothèse qui guide la réflexion du Pr Evouna est que l'actualisation des contenus de langue française constitue la variable conceptuelle déterminante pour la qualité didactique des manuels en matière de conjugaison, de grammaire et d'orthographe. Évidemment, cette réflexion pourrait être transposée – et nous espérons qu'on le fera si ce n'est déjà le cas – *mutatis mutandis* à d'autres disciplines. Tout part en fait du constat de l'obsolescence de certains contenus didactiques. L'auteur n'hésite pas ici à faire le lien, en ce qui concerne le Cameroun, entre cette obsolescence constatée – le Pr Evouna parle alors de « *péremption didactique* » – et une certaine méfiance entretenue vis-à-vis des résultats de la recherche universitaire dans la réflexion sur les contenus scolaires. Mais l'obsolescence des contenus n'est que la première marche de ce naufrage qualitatif que prolongent l'impertinence des corpus caractérisés par l'insuffisance des faits illustratifs – productions inédites, dispersion temporelle, faits essentiels occultés – et l'inadéquation pédagogique – enseignement direct en contexte APC, massivité des notions à retenir au détriment de la densité des savoirs, etc.

Interrogeant à son tour la construction des contenus dans les manuels en sciences humaines et sociales, Dr Tamekamta pointe du doigt, au seuil de sa contribution, la fragilité de la distinction traditionnelle entre histoire et géographie en s'appuyant sur une citation d'Élisée Reclus, géographe et anarchiste français qui disait que « *l'histoire n'est que la géographie dans le temps, comme la géographie n'est que l'histoire dans l'espace* ». On comprend pourquoi, de son point de vue, l'autonomie des deux programmes ne peut être que questionnable. Allant plus loin, il note qu'à l'analyse des deux documents successifs de stratégie de développement du Cameroun (DSCE 2009 et SND 2030) ainsi que des objectifs généraux de l'éducation au regard d'une part des curricula et d'autre part des manuels au programme, il apparaît nettement que les curricula n'ont pas été pris en compte dans l'élaboration des manuels, et que cette lacune déteint sur la qualité des contenus de ces derniers. À cette première déficience qu'on peut qualifier de majeure, le chercheur note que viennent se greffer quatre autres et non des moindres : insuffisance criarde à révéler les subtilités de l'approche par compétences (APC), casting des auteurs ne prenant pas suffisamment en compte la nécessité d'une approche pluri, multi ou transdisciplinaire, déficit d'un idéal didactique affirmé et absence de centration sur l'apprenant.

2. Des qualités transversales

La première qualité transversale examinée sur laquelle nous nous arrêtons est celle de la conformité du manuel avec l'approche pédagogique en vigueur, ici l'APC. Or comme le remarque Dr Difouo citant Cros *et al.* (2010 : 88-89), l'un des plus « *graves problèmes* » qui plombent l'implémentation progressive de cette approche en Afrique demeure « *la non-édition des manuels APC, et le peu de documents disponibles* ». Se penchant sur les manuels en place, notamment ceux de Langues/Littératures et Sciences Humaines du programme camerounais, l'expert met en lumière le déficit général de contextualisation qui y touche d'une part l'objet même de l'enseignement – portion congrue réservée en histoire et géographie à l'Afrique et au Cameroun, en langues et littératures aux écrivains africains et camerounais. D'autre part, l'expert pointe du doigt un glissement vers la facilité à travers une préférence marquée pour les supports d'activités d'enseignement-apprentissage de sources et de qualité peu fiables – textes ou phrases non référencés ou inédits, massivement pris sur des sites internet. Allant plus loin, son analyse révèle également la prédominance dans les manuels de techniques passives ou peu actives/interactives – questions fermées, QCM, etc. –, l'absence d'un véritable décloisonnement disciplinaire aussi bien que sous-disciplinaire, la négligence des activités d'intégration pourtant nécessaires à la construction de l'autonomie de l'apprenant.

La deuxième de ces compétences est celle de l'esprit critique. Le monde se complexifie et les compétences critiques sont de plus en plus nécessaires pour y être créatifs et survivre, affirment Pr Lilian Atanga et Dr Fotso Gueche. Les manuels au programme officiel au Cameroun permettent-ils de développer de telles compétences ? L'analyse de ceux utilisés en Mathematics / Mathématiques et English/Anglais, Class 4 et CE2, Form 1 et Classe de 5^e, montre que les manuels du sous-système francophone incorporent, plus que ceux du sous-système anglophone, un matériau faisant appel à la réflexion critique. Le niveau d'incorporation de ce matériau est toutefois insuffisant dans les deux sous-systèmes, dû sans doute à l'absence d'intentionnalité et donc de systématisation. L'apparition de contenus critiques devient de ce fait sporadique et aléatoire, dépourvue de positionnement stratégique.

Le volet suivant s'intéresse au caractère inclusif des manuels scolaires. M. Kaffo constate d'emblée que le Cameroun traverse depuis des décennies une crise de plus en plus aiguë de cohésion sociale. Celle-ci se manifeste sous la forme de fractures anciennes – tribales, culturelles, linguistiques, spatiales, sociales, etc. – auxquelles se

sont greffées des oppositions nouvelles dont l'une des plus emblématiques concerne aujourd'hui la question du sexe et du genre, surtout lorsque celle-ci débouche sur l'opposition homo/hétérosexualité. La difficile réductibilité de ces fractures tient au moins à deux raisons centrales. En bonne place, l'insuffisante appropriation des concepts opératoires : qui sont les minorités et faut-il les intégrer ou les inclure ? La loi camerounaise ne s'est toujours pas prononcée sur ces prérequis, ouvrant la porte aux risques de toutes les confusions. En tout aussi bonne place, l'absence de précision sur le dispositif inclusif utilisé ou à utiliser. La toute récente politique nationale d'intégration sociale – un choix régressif donc ! – n'a pas cru devoir faire de l'école sa colonne vertébrale, ainsi que l'y auraient incité les résultats de nombreuses recherches (par exemple Payrastra et Monchicourt, 2019). D'innombrables travaux scientifiques, s'appuyant sur l'Analyse critique du discours et/ou de l'image (ACD/ACI), permettent aujourd'hui de discriminer efficacement entre des manuels inclusifs et ceux qui ne le seraient pas.

Pour clore ce segment, arrêtons-nous sur la question de l'adéquation ou plus exactement de l'inadéquation entre éthique et contenus des manuels scolaires. Pour le Dr Rachel Awum, cette problématique est inséparable de celle de la mémoire et de l'identité dont devrait découler la morale du peuple camerounais encore à définir. Elle part de l'hypothèse que les déviances, dérives et écarts observés et vécus dans le comportement des élèves indiquent que le contenu des enseignements – et donc celui des manuels – est à questionner au Cameroun. Curieusement – elle le démontre en s'appuyant sur le manuel d'histoire de l'époque –, le contenu du manuel de l'école camerounaise sous la colonisation était en parfaite adéquation avec l'éthique coloniale. Les paramètres allaient-ils évoluer avec la postcolonie ? Une comparaison de deux ouvrages, *Livre unique d'histoire* (1957) et *Histoire générale* (1985), conçus pour les écoles primaires du Cameroun de ces périodes respectives, lui permet de montrer que, jusqu'ici, la postcolonie n'a été qu'une néocolonie. Le défi aujourd'hui, affirme l'experte, c'est d'arriver à sortir de cette « école du comment », schéma fonctionnaliste hérité du colonialisme, pour une « école du pourquoi », celle qui met au premier plan les questions de destination humaine, de vision du monde, qui s'intéresse, en somme, à la conscience historique des peuples.

3. De la qualité des acteurs

Dans cette partie, les experts se sont penchés spécialement sur le profil des auteurs de manuels et sur ce que les éditeurs peuvent apporter à la qualité des contenus de cet outil.

À partir de quels critères peut-on affirmer d'un auteur de manuel qu'il est compétent ? s'interroge Roger Kaffo Fokou. Sa démarche va s'appuyer sur la théorie de la chaîne de valeur de Michael Porter (1985), optant de ce fait pour la tradition anglo-saxonne qui parle de « *chaîne* » plutôt que de « *filière* » du livre. Comment faire de la chaîne du livre – ici du manuel – une chaîne de valeur ? La réflexion conduit l'expert à inverser la perspective de M. Porter. Ce dernier cherchait à identifier dans la chaîne les « *gisements* » de valeur sur lesquels peser pour créer un avantage concurrentiel en faveur du producteur – ici l'éditeur. On est là dans la conception objective de la valeur traduite par le coût des facteurs de production. Le manuel étant par nature un produit spécifique ne pouvant être soumis sans dommage aux simples lois du marché, sa valeur idéale est celle, subjective, orientée vers la satisfaction du consommateur. Sous cet angle, la figure de l'auteur devient centrale, dans la mesure où celui-ci est le maître peu contesté ou incontesté du contenu aussi bien dans sa substance que dans sa forme. Si le profil de ce dernier – combinaison de ses trois identités technique, professionnelle et civile – doit être défini avec soin, l'expert montre que cet acteur doit être repositionné au centre de la chaîne du manuel et son profil socioéconomique revalorisé.

Que peut apporter l'éditeur à la qualité du manuel ? Cet apport se cantonne-t-il au niveau de la mise en forme ? M. Fabrice Amougou – qui travaille dans l'édition et est donc immergé dans son sujet –, confrontant d'une part l'action de l'éditeur à celle de l'État et, d'autre part, ce que l'opinion en dit, remarque que l'éditeur est souvent indexé comme le responsable de la dégradation de la qualité du manuel, alors qu'il n'est qu'un acteur de second rang du processus de sa production. Certes, l'expert circonscrit le domaine dans lequel le rôle de l'éditeur est essentiel – travail sur le texte, travail avec l'auteur, garantie et assurance de la conformité des préalables techniques, responsabilité des adaptations éventuelles nécessaires... – ; pour autant, ce rôle n'en reste pas moins, de son point de vue, auxiliaire à celui de l'État dans l'ensemble du processus. Aussi insiste-t-il sur une nécessaire restructuration du cahier des charges de l'État – accompagnement des projets éditoriaux, réglementation de la profession d'éditeur, affinement de la réforme du Conseil d'agrément des manuels. M. Serge Kouam, éditeur lui-même, rappelle quant à lui que les éditeurs privés n'interviennent dans la chaîne du manuel au Cameroun que depuis les années 1990 : c'est relativement récent. Il relève d'emblée la manière dont une certaine confusion dans le vocabulaire officiel utilisé pour désigner le manuel complexifie l'établissement des responsabilités liées à sa qualité ou à son déficit de qualité. Parlant spécifiquement

des contraintes qui pèsent sur l'éditeur, il attire l'attention sur le lien entre la fiscalité et la qualité du manuel scolaire – la réforme fiscalo-douanière camerounaise de 1992, bien que reprenant les dispositions des accords de Florence de 1950 et du protocole de Nairobi de 1976, a pris soin de désavantager par sa formulation finale les éditeurs locaux dans ses dispositions relatives à la détaxation du livre, affirme-t-il. M. Serge Kouam dévoile également les conséquences de l'indisponibilité voire de l'inexistence des ressources iconographiques ainsi que de la rareté des ressources documentaires au niveau local.

4. De la qualité du processus de production lui-même

La réflexion du Dr Lekane part de l'hypothèse que le processus en lui-même a un caractère impératif comme déterminant de la qualité d'un manuel scolaire. Pour vérifier celle-ci, la méthodologie qu'elle utilise est celle, incrémentale, implémentée avec la technique de gestion des projets. Celle-ci consiste, dans une approche holiste, à observer d'abord les dysfonctionnements du système pour identifier les faiblesses sources de ces défaillances, ensuite, de proposer des codes pour non seulement les contenir mais aussi mieux les contourner pas à pas afin de déboucher sur une alternative. L'analyse de risques lui permet d'affirmer que ceux-ci sont liés aux faiblesses de la démarche systémique en usage dans le processus de production du manuel scolaire. Les facteurs de risques lui permettent de proposer des codes ou principes de contournement desdits risques. Malgré l'implémentation de ces codes directeurs sur les facteurs identifiés, l'expert constate que la démarche systémique en vue d'une qualité meilleure demeure risquée du fait de la survivance de deux facteurs aggravants dans le contexte camerounais de production du manuel scolaire : l'extrême centralité de l'État et l'exclusivité financière des éditeurs. Elle recommande donc d'envisager un modèle alternatif à cette approche systémique. Dans ce modèle alternatif suggéré, l'extrême centralité au plan politique et financier qu'on retrouve dans la démarche systémique est remplacée par deux nouvelles variables : l'interventionnisme en réseau et l'ordonnancement financier unique qui fait de l'État celui qui commande et achète toute la production qui va en résulter.

Roger Kaffo Fokou

Secrétaire général

Syndicat National Autonome de l'Enseignement Secondaire

L'ACTUALISATION DES CONTENUS DIDACTIQUES : UN DÉTERMINANT DE LA QUALITÉ DU MANUEL SCOLAIRE

Jacques EVOUNA, École Normale de l'Université de Maroua

Normalien de Yaoundé, Maître de conférences en Langue française, Jacques Evouna enseigne la grammaire française et la linguistique à l'ENS-UMa. Il coordonne l'équipe de recherche Discours, Identité, Variations (DIVa) du Laboratoire « Langues, Littératures et Études comparées » (LLEC). Auteur de trois essais – le premier sur les complétives en français, le deuxième sur la morphologie nominale en èwòndò, et le troisième sur l'approche par les compétences –, il a collaboré à la direction de deux collectifs (l'un sur le verbe et l'autre en hommage à Louis Martin Onguene Essono) et publié des articles dans les domaines de ses centres d'intérêt scientifiques.

Résumé

Cette réflexion manifeste son intérêt pour l'aspect didactique des problématiques relatives à la qualité du manuel scolaire. Ces dernières s'articulent, entre autres, autour d'un matériau empirique de base – les contenus disciplinaires – et des paradigmes de leur intelligibilité – l'actualisation et la contextualisation. En matière de contenus disciplinaires, la réflexion circonscrit son intérêt aux sous-disciplines de langue française au premier cycle du secondaire, c'est-à-dire précisément la conjugaison, la grammaire et l'orthographe. Il s'agit, en guise de contribution pour relever la qualité du livre de l'apprenant, de montrer la nécessité que la rédaction des livres de l'élève procède à un renouvellement surveillé des contenus disciplinaires. Il se pose ici une question à résoudre : quels sont, du point de vue des contenus disciplinaires, les déterminants de la qualité didactique des manuels de langue française ? Une hypothèse guide la résolution de cette question : l'actualisation des contenus de langue française constitue la variable conceptuelle déterminante pour la qualité didactique des manuels en matière de conjugaison, de grammaire et d'orthographe. En trois articulations, l'article constate l'obsolescence de certains contenus, soumet à l'examen la pertinence des corpus et, enfin, élabore des propositions pour assurer la densité des contenus didactiques. Il conclut que la compétence de rédaction des manuels de français est une compétence inclusive qui, en plus de nécessiter l'intervention des pédagogues et des didacticiens, peut et doit solliciter l'expertise académique.

Mots-clés :

Actualisation, contenus didactiques, contenus académiques, manuel, qualité, langue française.

Introduction

Plusieurs réflexions et travaux de recherche placent désormais le manuel scolaire au centre de leurs préoccupations. Cet intérêt est accru par un corpus de besoins : juguler la crise que le secteur traverse ; arrimer le matériel didactique au changement de paradigme intervenu dans la pédagogie camerounaise ; relever la qualité du système éducatif de plus en plus pris comme cible des critiques. S'agissant particulièrement du livre de l'élève, l'intérêt qu'on lui porte aujourd'hui se rattache à plusieurs aspects, en raison, notamment, de sa nature complexe : le livre de l'apprenant est, en effet, un objet matériel, didactique, économique, culturel, politique, idéologique, épistémologique, etc. Comme objet didactique, le manuel scolaire acquiert dans cet article une importance que ne lui reconnaît pas le statut traditionnel d'auxiliaire didactique. Mais de quelque point de vue qu'on le considère, le livre de l'élève n'acquiert d'importance qu'en lien avec la valeur actuelle/actualisée de son contenu. Le domaine de la pédagogie est de ceux qui posent comme exigence le principe de renouvellement. Il n'y a donc rien d'exceptionnel à ce que le débat sur la qualité du manuel scolaire intègre la question de la mise à jour des contenus disciplinaires. Les contenus visés ici sont issus de l'étude de la langue française à savoir la conjugaison, la grammaire et l'orthographe. Après avoir constaté une sorte de fracture épistémologique entre les contenus académiques et les contenus didactiques, on veut identifier, en matière des contenus de langue française, les déterminants didactiques de la qualité des manuels. Organisée en trois points, pour montrer que l'actualisation des contenus de langue française est un déterminant didactique de la qualité des manuels, la réflexion constate l'obsolescence de certains contenus (1), soumet à l'examen la pertinence des corpus (2) et, enfin, élabore des propositions pour assurer la densité des contenus didactiques (3).

1. L'obsolescence des contenus didactiques

Un aspect essentiel du manuel scolaire se rapporte à l'actualisation didactique des contenus – et donc des enseignements et des acquisitions. C'est pourquoi cet article s'intéresse de façon toute particulière aux questions que pose la relation entre actualisation du manuel scolaire et contenus disciplinaires. On entendra contenu au sens de Daunay (2015, p. 3), c'est-à-dire « *ce dont un système didactique peut susciter l'apprentissage par les apprenants du fait d'un enseignement* ».

Le livre de l'élève est l'un des trois éléments constitutifs du système – le système didactique – de relations qui s'établissent entre le contenu, l'apprenant et l'enseignant. Une sorte de consubstantialité unit le manuel scolaire aux contenus : le manuel sert de support aux contenus.

Ailleurs, en France par exemple, le débat sur les contenus d'enseignement n'est pas l'affaire exclusive des didacticiens : quelques grands noms – Derrida, Bourdieu et Gros – des disciplines instituées ont eu une contribution significative dans une réflexion collective sur les contenus. Les académies ont également joué un rôle fondamental dans les diverses réformes : les « *Mathématiques modernes* », la « *Rénovation du français* », survenues toutes deux dans les années 1970.

Entre autres conceptions du « *programme d'études* » (Adamson & Morris, 2010), Marsh et Willis évoquent « *l'héritage classique* ». Ainsi se réfère-t-on aux enseignements académiques tels que la grammaire, la lecture, la rhétorique, les mathématiques – les « *humanités* » des premières universités du Moyen-Âge. Mais cette situation d'héritage laisse perplexe quant à la capacité d'innovation (Gauthier, 2006).

Au Cameroun, il y a encore comme une méfiance accrue vis-à-vis des résultats de la recherche universitaire dans la réflexion sur les contenus scolaires. Aux initiatives universitaires qui s'engagent progressivement dans la réflexion théorique sur les contenus didactiques s'opposent des représentations qui résistent pour admettre et reconnaître la pertinence d'une démarche ayant pour objet spécifique l'investigation les contenus. Rares voire inexistantes sont, en effet, les espaces de dialogue entre les disciplines académiques et les disciplines scolaires. En fait, la construction-déconstruction des contenus reste quelque peu obscure et au lieu d'envisager une réflexion globale sur le « pourquoi », on reste, bien souvent, à une adaptation du « comment », en empilant de nouveaux contenus et en ajoutant de nouvelles disciplines (Gauthier, 2006).

Cet état des choses se trouve en grande partie à la base de l'obsolescence des contenus disciplinaires de langue française dans les manuels scolaires inscrits au programme du premier cycle de l'enseignement secondaire général. De nombreux contenus disciplinaires auxquels le livre de l'élève continue d'exposer les apprenants sont périmés, tombés en désuétude. Trois sous-disciplines du français aideront à illustrer la péremption didactique de certains contenus de conjugaison, de grammaire et d'orthographe dans les manuels.

1.1. La conjugaison : l'indistinction des catégories verbales

L'obsolescence des contenus didactiques se constate premièrement en conjugaison : les catégories du temps, de l'aspect, du mode et de la personne (TAMP) fourniront les éléments de preuve du dépassement de la validité didactique des savoirs.

Quel que soit le niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire général que l'on considère, il se dégage une constante à propos du mode verbal. La réflexion, pour ses besoins d'illustration, se limitera à prendre les cas de l'infinitif, de l'indicatif et du participe.

S'agissant des modes verbaux, les manuels consultés continuent de se servir de la forme infinitive pour classer les verbes de la langue française. Sont ainsi distingués trois groupes et la terminaison *-er* permet d'identifier comme appartenant au 1^{er} groupe ; *-ir* au 2^e groupe ; et *-ir*, *-oir* et *-re* au 3^e groupe. L'un des grands centres d'intérêt est constitué par la règle de formation de l'infinitif : « la forme simple de l'infinitif ou infinitif présent s'obtient en ajoutant au radical du verbe les terminaisons [ci-dessus] » (Le livre de l'élève, 5^e).

Ce contenu scolaire retient l'attention par deux points. Il comporte des complications qu'ont déjà levées les contenus académiques sur le même sujet. Par exemple, il est plus approprié aujourd'hui de parler en français, comme en anglais, de verbes irréguliers et de verbes réguliers. Ainsi, les verbes antérieurement identifiés comme du 1^{er} groupe et du 2^e groupe forment le grand ensemble des verbes réguliers (Grevisse et Goosse, *Le Bon usage*).

Les contenus académiques établissent les verbes comme réguliers en fonction de la stabilité et de l'unicité de leur base – au présent de l'indicatif – au sein de plusieurs conjugaisons. La base verbale n'est pas le radical – terme impropre pour le verbe. Elle s'obtient par suppression simple de la marque formelle de l'infinitif :

1a. danser – r = **danse** (# *dans)

1b. finir – r = **fini** (# *fin)

Quelle que soit la conjugaison, ces bases – en gras – demeureront inchangées. En revanche, un verbe est dit irrégulier si sa base subit des modifications au sein d'une ou de plusieurs conjugaisons.

2a. savoir › **sai-** ; **sav-** ; **sau-** ; **su-**

2b. suivre › **sui-** ; **suiv-** ; **suivi-**

2c. tenir › **tien-** ; **tiend-** ; **ten-** ; **tin-**

Les trois exemples pris pour illustrer les verbes irréguliers montrent l'inadéquation des contenus qui en font simplement des verbes du 3^e groupe. Il en découle la nécessité d'affiner les critères d'identification des verbes, même pour les types réguliers. Après les types de verbes, il est désormais établi des classes de verbes en fonction des variations de leur base. Une démarche didactique qui fait de **venir** et de **tenir** des items de la même classe de verbes est plus rentable que celle qui, omettant de fixer des éléments phonétiques de paramétrage de la conjugaison, met ensemble **lancer** et **manger**, ou celle, actuelle, qui tient pour acquis définitif la logique des groupes verbaux.

À propos de l'indicatif, les manuels, qui distinguent encore le conditionnel comme un mode à part, font état de huit temps verbaux. Cependant, un relatif consensus des contenus académiques reverse le conditionnel dans l'indicatif et décrit ce dernier comme étant constitué de dix temps verbaux, dont cinq simples : le présent, l'imparfait, le passé simple, le futur simple et le conditionnel présent. Le retard des contenus didactiques sur les évolutions des contenus académiques est source d'hésitations et de contradictions au niveau des enseignements et des apprentissages.

Pour être complet sur la question du mode verbal, on va s'intéresser, mais brièvement, à la formation du participe présent. Dans les manuels, cette forme s'obtient par ajout de **-ant** au radical du verbe du 1^{er} et du 3^e groupe. Mais nombre de verbes dits du 3^e groupe font exception à cette règle :

- 3a. boire › buv + ant = **buvant**
- 3b. coudre › cou – s + ant = **cousant**
- 3c. savoir › sa – ch + ant = **sachant**
- 3d. cuire › cui – s + ant = **cuisant**
- 3e. lire › li – s + ant = **lisant**

L'application de cette règle révèle, de même, pour les verbes du 1^{er} groupe, des faits phonétiques qu'occultent les contenus didactiques.

- L'assimilation vocalique :

- 4a. danser – r = danse › danse + ant = **dansant**

- La mue de –e finale en cédille :

- 4b. tancer – r = tance › tance + ant › **tançant**

- Le maintien de –e final :

- 4c. bouger – r = bouge › bouge + ant = **bougeant**

Pour les items catégorisés comme verbes du 2^e groupe, la règle du livre de l'apprenant enseigne d'ajouter **-issant** au radical du verbe. Quelques-unes des raisons de la mise à l'écart de l'idée d'un radical verbal ont déjà été exposées. L'existence d'un élément **-issant** fausse la délimitation de la base verbale, qui est confondue avec le radical nominal. Il est par conséquent d'un intérêt urgent de montrer le caractère désuet et même erroné de cette exception spécifique au 3^e groupe. Il est plus aisé d'éclairer les faits à partir des exemples. Voici, pour cela, la formation du participe présent des verbes réguliers du type **finir** :

5a. finir – r = fini ; fini – ss – ant = **finissant**

5b. saisir – r = saisi ; saisi – ss – ant = **saisissant**

5c. pâlir – r = pâli ; pâli – ss – ant = **pâlissant**

Deux choses sont à retenir de ce qui précède. D'abord, cela rappelle la nécessité, déjà évoquée dans cet article, d'élaborer des classes de verbes à partir de leurs propriétés morpho-phonologiques. Ensuite, on aboutit à l'identification d'un suffixe participial unique (-ant) pour tous les types de verbes. Les différences proviennent de son adjonction, tel quel, à la base verbale, obéissant à une contrainte phonétique, ou nécessitant l'insertion d'un infixe.

Pour ce qui est du temps verbal et de la personne grammaticale, on peut indiquer que la seconde de ces catégories ne fait pas, à proprement parler, l'objet d'une identification formelle dans les contenus des manuels. Il s'agit, en réalité, d'une situation d'indistinction et d'inséparabilité des catégories du temps et de la personne : on utilise, dans les contenus académiques, le terme de *désinence* et, dans les contenus didactiques, celui, tout aussi imprécis, de terminaison.

Sur la personne grammaticale (opposition – ou sa neutralisation – entre locuteur et interlocuteur), la principale défaillance du livre de l'élève, héritée des contenus académiques, tient à la récupération des idées reçues confuses. Les effets de la (con-)fusion du temps verbal et de la personne grammaticale sont entretenus et aggravés par la superposition de la catégorie du nombre, c'est-à-dire l'opposition *singulier* vs *pluriel*. Une illustration de cette situation d'amalgame est fournie dans le manuel de 5^e (p. 132). La connaissance que les apprenants peuvent avoir de cette notion se limite en effet à un classement numéral et ordinal :

- Singulier : 1^{ère} personne, 2^e personne, 3^e personne ;
- Pluriel : 1^{ère} personne, 2^e personne, 3^e personne.

Une précision qu'il est utile de faire ici concerne le nombre dont le statut est celui d'une catégorie nominale : le nombre est au nom ce que la personne est au verbe. On trouve, en outre, dans les travaux de linguistique, en l'occurrence ceux de Benveniste, des éléments pour une claire identification de la catégorie de la personne grammaticale, distincte de la non-personne et dont la structure doit être décrite :

Personne				
Locuteur		Interlocuteur		Neutre
Individuel	collectif	individuel	collectif	individuel et collectif
Je ... ø/i/s/x	Nous ... ons	Tu ... s/x	Vous ... ez	On ... ø/t

Non-personne			
Singulier		Pluriel	
fém.	masc.	fém.	masc.
Elle ... ø/t	Il ... ø/t	Elles ... ent	Ils ... ent

Cette démarche est cruciale parce que la personne grammaticale est la catégorie qui parachève la conjugaison du verbe. Un verbe conjugué – définition qu'il est fondamental pour les manuels de contenir – juxtapose des traits ou informations du temps et de la personne grammaticale. N'ayant pas encore atteint le stade de la formation des verbes conjugués, les contenus didactiques de conjugaison continuent de reproduire des tables de conjugaison à mémoriser. Ce qui est à privilégier, c'est l'identification – déjà disponible dans les contenus académiques – d'une marque formelle pour chaque temps verbal comme cela vient d'être dit pour la personne grammaticale. Une telle démarche présente l'avantage, qu'au lieu de limiter à quelques items l'acquisition de la conjugaison par les apprenants, de leur rendre leur autonomie vis-à-vis des recettes de conjugaison toutes faites. Cette démarche, moins coûteuse et risquée que celle qui préconise restrictivement l'enseignement des items verbaux les plus utilisés sur une base statistique, consiste à leur faire découvrir les principes dérivationnels et morpho-phonologiques de la formation des verbes conjugués.

En guise de conclusion de cette sous-section de l'article, il apparaît qu'en matière de conjugaison, les contenus didactiques dont s'inspirent généralement les enseignements et auxquels sont encore massivement exposés les apprenants tardent, à cause d'un défaut de mise à jour des contenus, à relever significativement la qualité des manuels scolaires.

Il va à présent être montré que la qualité didactique du livre de l'apprenant est aussi entamée par l'obsolescence des contenus de grammaire.

1.2. La grammaire : le classement des mots

La langue française est constituée de neuf classes morphologiques mais de huit syntaxiques. La différence est le fait de l'interjection, classe exclusivement morphologique. Comme il n'est pas question de produire dans cette contribution, l'article retiendra deux classes morphosyntaxiques pour des besoins de démonstration. L'intérêt aurait pu être porté sur une bagatelle de règles et d'exceptions, mais la polémique est une démarche peu féconde et même contreproductive dans ce projet.

L'article est un item omniprésent dans les manuels de grammaire française du premier cycle de l'enseignement secondaire. Il en existe globalement trois types :

- Défini : **le, la, les, l',**
- Indéfini : **un, une, des,**
- Partitif : **de, du, de la, des.**

Les manuels en font un déterminant qui, placé avant le nom, en **indique** le genre et le nombre. Ils en ont surtout fait un déterminant. Les faiblesses de ce classement, qui range sous une même identité des éléments – mots vides – et des constituants – mots pleins –, proviennent de la méconnaissance des propriétés des différents items en cause.

Par exemple, l'article n'assume pas de position syntaxique ; voilà pourquoi il se pronominalise avec le nom :

- 6a. Nous vîmes arriver **le** nouveau voisin.
- 6b. On entend d'ici **les** cloches de la cathédrale.
- 6a'. Nous **le** vîmes arriver.
- 6b'. On **les** entend d'ici.

En fait, l'article fait partie du nom. Mais de nombreux contenus académiques et didactiques continuent de présenter cette classe morphologique comme une classe morphosyntaxique.

Cependant, certains items sont erronément versés dans la classe des articles. Il est utile d'observer qu'ils survivent à la pronominalisation :

- 7a. L'homme songeait à s'offrir **une** voiture.
- 7b. Il arriva ce soir-là **deux** inconnus.

7a'. L'homme songeait à s'**en** offrir **une**.

7b'. Il **en** arriva **deux** ce soir-là.

En ce qui concerne donc particulièrement **un/e**, qui reçoit du nom qu'il détermine les marques de genre et de nombre – s'accorde en un mot –, on a affaire tantôt à un adjectif numéral – dont le pluriel s'étend entre deux et l'infini –, tantôt à un adjectif indéfini, mais jamais à un article.

Semblable au cas qui vient d'être soulevé, le paradigme du pronom est lui aussi caractérisé par un ensemble d'informations tombées en désuétude dans les manuels. Les faits, dont l'origine se trouve en grande partie dans les contenus académiques, apparaissent sous la couture d'une longue tradition grammaticale. Il devient difficile d'en amoindrir les effets dans les contenus didactiques.

De sa conception latine – *pro nomen* –, le pronom se définit comme mot variable employé en lieu et place du nom. La définition conforme à cette conception fait donc du pronom un substitut (lexical) du nom. Mais l'on fait face, dans les contenus et quels qu'ils soient, à diverses conceptions de la classe du pronom. Il est, en effet, distingué deux espèces de pronoms : nominaux et représentants. Il s'applique ensuite des critères morphosyntaxiques et sémantiques à ces deux espèces qui se subdivisent, à leur tour, en de nombreuses classes de pronoms : sujets, objets, personnels, possessifs, démonstratifs, ordinaux, indéfinis, relatifs, interrogatifs, etc.

- les pronoms personnels sont invariables – moi, toi, soi, nous, vous – ;
- les pronoms possessifs et certains indéfinis sont précédés d'un article – le/la/les mien/e/s – ;
- les pronoms indéfinis sont certains invariables – chacun, aucun, quelqu'un, personne, nul – ; d'autres variables – un, autre, même – ;
- certains représentent ; d'autres désignent ;
- certains sont précédés d'un article ; d'autres pas.

Comme cela se donne à voir, la classe du pronom rassemble – sorte de fourre-tout – des items que leurs propriétés éloignent souvent. Ces disparités foisonnent dans la constitution d'un paradigme dont l'insertion dans les manuels hésite et tarde à tirer avantage des avancées scientifiques et académiques. On peut y voir, de plusieurs points de vue, le signe de l'obsolescence des contenus didactiques. Un pronom est un substitut du nom obtenu de la dérivation impropre d'un adjectif.

1.3. L'orthographe : des règles plutôt que des explications

Le constat de l'obsolescence des contenus didactiques des manuels scolaires peut aussi s'établir dans l'absence d'explications sur l'occurrence de certains phénomènes morpho-phonologiques, donc dans la reconduction des dogmes. Tel est notamment le cas de l'accent circonflexe, de la cédille et de l'apostrophe.

Cette lacune d'explications aura probablement été à l'origine de la dernière réforme – très controversée – de l'orthographe. En ce qui concerne, par exemple, l'accent circonflexe, une règle supprime désormais sa nécessité sur les « i » et les « u » pour le maintenir sur les « a » et les « o ». Cependant, nul manuel de français du premier cycle de l'enseignement secondaire général ne fournit des explications – pourtant utiles – sur l'accent circonflexe qui, pourtant, fait régulièrement l'objet d'évaluation. C'est l'indice que les manuels comportent des insuffisances en ce qui concerne les contenus didactiques relatifs à la phonétique, à la formation des mots et aux familles de mots.

La cédille, abordée brièvement dans le point dédié à l'examen de la conjugaison, est un exemple de phénomène dont l'acquisition par les apprenants est, pour ainsi dire, orientée par la synthèse des formulations d'une règle orthographique : *lorsque C doit se prononcer comme S devant les voyelles A, O et U, il est nécessaire de placer une cédille sous C*. C'est une règle. L'explication réside dans la transformation en cédille d'un E muet sous C visant la conservation du son S :

8a. garçon = garce › **garç** + on

8b. façon = face › **faç** + on

8c. glaçon = glace › **glaç** + on

La conjugaison des verbes de la classe de **concevoir** ou de la classe de **rincer** illustre mieux ce phénomène.

Au terme de son premier point, cette contribution dévoile quelques-uns des aspects des manuels de français actuellement exploités au premier cycle de l'enseignement secondaire général. Pour atteindre un seuil de qualité conséquent, le livre de l'apprenant doit tirer parti des évolutions des contenus académiques et procéder à de nécessaires mises à jour des contenus didactiques. Les corpus apparaissent comme l'une des conditions de cette démarche de renouvellement des savoirs. En tout état de cause, actualiser les contenus, c'est répondre à l'obsolescence des savoirs qui est « *le phénomène par lequel les connaissances acquises deviennent inadaptées, car dépassées* » (Bautier et Rochex, 1998, p. 34).

Selon Chevallard (1985), cette obsolescence peut être biologique, lorsque le savoir ne concorde plus avec le développement du savoir correspondant, ou morale, lorsque le savoir n'est plus en cohésion avec la société.

2. Les corpus : l'insuffisance des faits illustratifs

Dans le cadre de l'implémentation de l'approche par compétences, le principe pédagogique privilégié et mis en œuvre est celui de la construction et de la constitution du stock de savoirs par les apprenants. Mais la construction, la découverte si l'on veut, des savoirs dépend fondamentalement de la qualité des corpus. Les corpus représentent un type spécifique de contenus didactiques. Le corpus s'entend, en des termes simples, comme un recueil fini d'occurrences d'un item notionnel constitué à partir d'un ou de plusieurs supports oraux/écrits. Pour concourir effectivement à la construction des savoirs, le corpus doit remplir trois critères fondamentaux.

2.1. L'homogénéité : une authenticité de mauvais aloi

En règle générale, les contenus de corpus sélectionnés dans les manuels scolaires respectent le critère d'homogénéité. Cet état des choses est facilité par la grande souplesse ou élasticité du critère. L'enseignement du français vise la norme de la langue standard. Assez curieux, un phénomène qui se vulgarise pour dénaturer les pratiques enseignantes attire toutefois l'attention dans l'une des collections de manuels agréés – *L'Excellence en français* – et en usage au premier cycle de l'enseignement secondaire général : il y a une forte propension, spécifique à ses rédacteurs, à élaborer en guise de corpus pour l'enseignement de la conjugaison, de la grammaire et de l'orthographe des productions inédites. Insinue-t-on une lacune/inexistence, même dans la production nationale, de supports illustrant les items disciplinaires en question ? Faire ou laisser croire cela, évidemment, est de nature à susciter de la suspicion sur la crédibilité de ces manuels et, éventuellement, à jeter le doute sur la qualité des contenus élaborés à partir de supports que n'aura reconnus aucune instance de critique et de consécration littéraire.

2.2. La synchronie

Même si, manifestement, il ne se trouve pas de raison pour faire le reproche d'une dispersion temporelle des corpus utilisés et proposés par les manuels, il reste difficile d'affirmer leur appartenance à un même état de langue. Cette hésitation a partie liée avec le grief exprimé dans le paragraphe précédent. Une

indication, si elle avait été faite par précaution méthodologique dès la préface des manuels sur la source des corpus, aurait contribué à rassurer les lecteurs et à dissiper leurs appréhensions.

2.3. Des faits essentiels souvent occultés

Un corpus est dit exhaustif parce qu'il comporte et illustre à suffisance toutes les occurrences représentatives d'un item : conjugaison, grammaire ou orthographe. Lorsque la constitution du corpus respecte ce critère, il assure la densité des contenus didactiques des manuels et confère de la prédictibilité aux enseignements. Aujourd'hui, l'un des problèmes des manuels scolaires en général et de français en particulier – émanation de la légèreté des contenus de corpus – qui se pose avec acuité réside dans l'étiologie ou la maigreur des contenus d'enseignement. Combien compte-t-on de chances qu'un même et seul extrait de texte contienne l'ensemble des items constitutifs du paradigme des déterminants ou des pronoms ? En effet, un corpus ne peut prétendre à l'exhaustivité que si diversifié. Or, les manuels semblent avoir érigé en principe de constitution du corpus l'unicité des supports. Cette conception rédhibitoire du corpus, qui en restreint les capacités illustratives, entraîne au moins deux conséquences : les contenus didactiques prennent un caractère lacunaire ou parcellaire ; les contenus d'enseignements sont considérés comme un héritage classique à transmettre tel quel aux apprenants. Les occasions de renouvellement des contenus sont ainsi mises à l'abandon au profit de la vulgarisation des connaissances toutes constituées.

Que faire pour sortir le manuel de français de cette espèce de cercle vicieux que constitue la stagnation des contenus didactiques ?

3. La textualisation des contenus : l'inadéquation pédagogique

En évitant de jeter le discrédit sur X ou Y manuel, il s'agit d'analyser, d'un point de vue quantitatif, la structure des contenus didactiques. Le manuel scolaire est un lieu de rencontre où le savoir réunit l'enseignant et l'apprenant. Il s'y observe une tendance à la massification des résumés. Problème : la qualité des acquis reste en dessous des standards. Cela s'explique probablement par l'abandon de la fonction de méthode jadis assignée au manuel scolaire. En effet et selon le point de vue adopté, le manuel scolaire sert de méthode (pédagogique), c'est-à-dire un ensemble de démarches que suivent l'enseignement et l'apprentissage pour construire et formuler les savoirs. D'où seront principalement explorées

deux directions : d'une part la construction et, d'autre part, la formulation des contenus didactiques.

3.1. La construction des contenus : la méthode de l'enseignement direct

Le système éducatif du Cameroun a adopté l'approche par compétences – ou, pour certains, la pédagogie de l'intégration – comme dispositif pédagogique qui sert indistinctement dans les activités de langue et dans celles de littérature française. Pour un tel investissement dans la construction des contenus, la vérification de l'adéquation approche-nature des savoirs disciplinaires est une étape essentielle. Fondée sur des réflexions critiques, la prise de décisions et la résolution de problèmes, l'approche par compétences laisse le choix, selon le niveau et les besoins des apprenants, entre plusieurs méthodes : l'enseignement indirect, l'enseignement interactif, l'enseignement expérimental et l'enseignement indépendant. Elles semblent donc pertinentes pour l'enseignement de la littérature. En matière d'enseignement et d'apprentissage de la langue française en effet, il reste cependant rare de trouver un manuel qui satisfasse les exigences d'une méthode. Pour la langue, la mise à contribution des mêmes méthodes que pour la littérature est source de difficultés dont la plupart sont laissées sans solution et qui, dans de nombreux cas, impactent négativement la qualité des manuels en termes d'élaboration, de présentation et de transmission des contenus.

La construction des contenus de langue doit obéir à la méthode de l'enseignement direct. C'est une méthode d'enseignement dirigée par l'enseignant, mais qui ne s'arrête pas au professeur dont le rôle est d'expliquer une notion/un concept. La construction des contenus de langue passe par six (6) étapes qui sont très importantes dans le processus d'enseignement.

3.1.1. L'observation

Elle sollicite **l'une** des habiletés perceptives des apprenants : écouter, lire, regarder, sentir, toucher. Elle engage les apprenants à l'exécution de tâches spécifiques : **chercher, découvrir, détecter, relever, repérer, souligner, trouver**, etc. les occurrences du fait de langue ciblé.

3.1.2. L'identification

L'activité d'identification est un cadre de mise en œuvre de l'habileté des apprenants à **reconnaître** le fait porté à l'étude. Cela consiste, s'agissant des tâches, à **nommer, désigner, appeler**, étiqueter, etc. le fait de langue étudié.

3.1.3. La classification

À partir d'une observation plus attentive, la classification amène les apprenants à distinguer les unes des autres les occurrences du fait de langue. Cette activité se réalise à travers l'exécution des tâches suivantes : **associer, ranger, regrouper, répartir, séparer**, etc. les occurrences du fait de langue.

3.1.4. La manipulation

Analyser est l'habileté ciblée par cette activité. Pour le faire, les apprenants sont amenés à **commuter, décomposer, décrire, déplacer, pronominaliser, substituer, supprimer, transformer**, etc. les occurrences du fait de langue.

3.1.5. La formulation

Dernière activité d'acquisition, la formulation s'appuie sur l'habileté des apprenants à énoncer la/les règle(s) qui explique(nt) la forme, la valeur et le fonctionnement du fait de langue. Traduite en tâches, cette habileté revient à **conclure, noter, résumer, retenir**, etc. les propriétés du fait étudié.

3.1.6. La mobilisation

Seule activité d'intégration, la mobilisation amène les apprenants à **appliquer** le/les principe(s) formulé(s) pour le fait de langue ciblé. Les tâches de cette expérience consistent à **l'employer**, à **l'utiliser** ou à s'en **servir** dans un texte de leur production.

S'agissant de la construction des contenus, les manuels analysés, comme de nombreux autres, échouent à devenir des méthodes d'apprentissage à cause, notamment, de l'insuffisante prise en compte et mise en œuvre des principes de la transposition didactique. Dans ce cas, les contenus sont constitués de savoirs disciplinaires étiquetés comme pédagogiques mais dont l'acquisition et la compréhension sont hors de portée des apprenants.

3.2. La formulation des contenus

La textualisation ou la formulation des contenus est un aspect déterminant de la qualité du manuel pédagogique. L'intérêt porte, à la fois, sur la qualité et sur la quantité des contenus des manuels.

3.2.1. La massivité au détriment de la densité des savoirs

Il pourra être objecté à ce point que les contenus sont, à la base, fondamentalement les mêmes. Mais aujourd'hui, il semble que l'accent doive

être mis sur la démarche qui conduit vers les savoirs. Dans les manuels qui ont servi de supports à cette réflexion, les contenus didactiques formulés, c'est-à-dire les résumés, sont des « prêts à enseigner » qui attirent l'attention par leur longueur, laquelle prive souvent les apprenants d'accéder à la distinction du général et du spécifique ou à la maîtrise les notions. Cela tient probablement à l'insuffisante contribution du corpus dans la formulation des contenus. En effet, les résumés de leçons sont des donnés, dont la congruence avec la manipulation de corpus se vérifie exceptionnellement ou rarement. Les résumés des manuels se caractérisent par une tendance non pas à synthétiser ou récapituler les étapes de la démarche, c'est-à-dire les activités d'enseignement/apprentissage – pour la plupart peu ou mal identifiées au cours de la leçon – mais à formuler toutes sortes de remarques générales sur les notions étudiées ou enseignées.

La formulation des contenus de leçons semble généralement viser la massivité des savoirs, projet dont la pertinence reste à établir. Plus souvent, la logique de massification privilégiée par la formulation des contenus ne permet guère aux apprenants que l'ingestion de savoirs sommaires, en vue de leur restitution. L'explication du défaut de culture des apprenants et, incidemment, d'une part non négligeable de la baisse générale de niveau, est à chercher dans la formulation, par les manuels, de contenus de leçons – didactiques ou d'enseignements – de densité insuffisante. On note par ailleurs une circonstance aggravante de cet état de choses observable chez de nombreux enseignants, une centration sur les contenus des manuels tend à supprimer la nécessité du travail de transposition didactique. Ainsi, des contenus de manuels, présumés ou prétendus pédagogiques, sont mis telles des recettes toutes faites à la disposition des apprenants, c'est-à-dire sans adaptation ni à leurs besoins ni à leur niveau.

3.2.2. Des règles particulières au lieu de principes généraux

En sus de leur longueur ou massivité caractéristique, les contenus des manuels retiennent l'attention par un fait pour l'explication duquel une sorte de consensus invoque des besoins de la cause pédagogique. En matière de maniement et de connaissance de la langue (française), les manuels continuent de privilégier la formulation de règles particulières. Autrement dit, la démarche intuitive à laquelle est encore sujet l'enseignement de nombreux faits de langue n'aboutit guère, en guise de savoirs dans les manuels, qu'à des règles et à des exceptions – des prescriptions donc ! – à mettre en œuvre, plutôt qu'à la découverte des principes. Les capacités de rétention des apprenants sont ainsi surestimées. Il

leur faut, par exemple, mémoriser toutes les disparités de la conjugaison : la seule formation du participe présent donne lieu à la formulation d'au moins trois règles, en fonction des groupes verbaux, notion elle-même complexe et problématique ; la notion de l'accord est, elle aussi, à l'origine de règles spécifiques selon que l'on a affaire à l'adjectif ou au verbe. De quoi embrouiller les enseignements et perturber les apprentissages de jeunes esprits !

Considérations conclusives

L'analyse d'une collection de manuels de français inscrits au programme des classes du premier cycle de l'enseignement secondaire général met en lumière un problème de fond : la fracture épistémologique entre les contenus académiques et les contenus didactiques. Cette contribution a identifié les points fragiles, donc à renforcer, de la construction des contenus de conjugaison, de grammaire et d'orthographe dans une collection de manuels inscrits au programme. Les faits constatés mènent vers les rédacteurs du livre de français de l'élève dont la question du profil ne saurait recevoir de réponse définitive ni *a priori* ni exclusive. La rédaction de la collection des manuels analysés est le fruit d'un travail collaboratif de pédagogues. Mais les exigences de la rédaction d'un manuel sont telles qu'une expertise diversifiée est utile. La tâche de renouvellement des contenus incombe en effet à l'expertise académique, comme celle de leur transposition nécessite la contribution de la didactique.

Références bibliographiques

Astolfi Jean-Pierre, 2008, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris, ESF, 252 p.

Audigier François, Tutiaux-Guillon Nicole, 2008, *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, Bruxelles, De Boeck, 217 p.

Bronckart Jean-Paul, Plazaola Giger Itziar, 1998, « La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice », *Pratiques*, 97-98. 35-58.

Brousseau Guy, 1998, *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée sauvage.

Chevallard Yves, 1985/1991, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 240 p.

Chevallard Yves, 2010, « La didactique, dites-vous ? », *Éducation et didactique*, 4 : 1. 139-146.

Daunay Bertrand, Reuter Yves, 2013, « Penser et problématiser les contenus disciplinaires : un enjeu fondamental pour les didactiques », dans B. Daunay, Y. Reuter, A. Thépaut (dir.), *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 21-34.

Gauthier Roger-François, 1988, *Querelles d'école, pour une politique des contenus d'enseignement*, Paris, Hatier, 167 p.

Gauthier Roger-François, 2006, *Les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : état des lieux et choix stratégiques*, Unesco, 140 p.

Harlé Isabelle, 2010, *La fabrique des savoirs scolaires*, Paris, La Dispute, 157 p.

Rey Bernard, 2007, « Autour du mot "contenu" », *Recherche et formation*, 55. 119-133.

Ropé Françoise, 1994, *Savoirs universitaires, savoirs scolaires. La formation initiale des professeurs de français*, Paris, INRP-L'Harmattan, 255 p.

QUESTIONNER LES PROGRAMMES ET CONSTRUIRE DES CONTENUS DE QUALITÉ DANS LES MANUELS EN SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES : CAS DE L'HISTOIRE ET DE LA GÉOGRAPHIE

Alphonse Zozime TAMEKAMTA, *École Normale Supérieure de l'Université de Yaoundé I*

Alphonse Zozime Tamekamta, ancien Normalien, est titulaire d'un Doctorat PhD en Histoire des relations internationales consacré à la conflictualité en Afrique centrale. Chargé de cours au Département d'Histoire de l'École Normale Supérieure de l'Université de Yaoundé I, il est préoccupé par les questions de gouvernance, d'extrémisme violent, de conflits et de sécurité, de médiation et de consolidation de la paix en Afrique centrale. Il chercheur associé au GRIP (Bruxelles), Membre-expert au ROP (Montréal), Chercheur à Thinking Africa (Abidjan), co-fondateur et Directeur adjoint du CARPADD (Montréal). À temps partiel, il a officié comme Expert-consultant en analyse politique et veille stratégique et chercheur à l'Observatoire pluriannuel des enjeux sociopolitiques et sécuritaires en Afrique équatoriale et dans les îles du golfe de Guinée. Il est également écrivain, auteur d'une quarantaine d'articles scientifiques et de dix ouvrages publiés chez L'Harmattan, aux Presses universitaires du Québec, à Edilivre, aux Presses académiques francophones, aux Éditions Cheick Anta Diop et à Afrédit. Il est, par ailleurs, auteur du manuel d'Éducation à la citoyenneté, au programme officiel des classes de 6^e et 5^e du Cameroun depuis quatre ans.

Résumé

Élisée Reclus, géographe et anarchiste français, disait que « l'histoire n'est que la géographie dans le temps, comme la géographie n'est que l'histoire dans l'espace » (Élisée Reclus, cité par A. Sierra, 2012). Ces deux disciplines permettent ainsi de comprendre le monde et d'y apporter des solutions, en se mêlant aux autres sciences, exactes ou fondamentales. C'est à cette tâche que se consacre cette réflexion, portant sur l'analyse des curricula et le contenu des manuels d'histoire et géographie des lycées et collèges du Cameroun. Car la crise du manuel scolaire offre l'occasion de reconsidérer le débat en cours et d'« auditer » les contenus de ces manuels. À terme, il est escompté une grille consensuelle devant régir la politique du manuel scolaire afin de lui garantir la qualité du contenu.

Mots-clés :

Programmes scolaires, contenu, qualité, sciences humaines, Cameroun.

Introduction

Depuis plusieurs décennies, le manuel scolaire suscite des controverses au Cameroun. Cela s'explique par plusieurs raisons : il n'existe pas d'organe autonome et crédible en charge d'assurer la rédaction et la sélection des manuels scolaires. Il subsiste encore un débat actualisé sur la qualité du contenu des manuels scolaires ; la politique de commercialisation – édition, distribution, rétribution, droits d'auteurs, etc. – des manuels scolaires demeure floue, en dépit des dispositions de la Loi n° 2000/011 du 19 décembre 2000 relative au droit d'auteur et aux droits voisins. Bien que la migration vers le manuel scolaire, par classe et par discipline, soit actée depuis quelques années, la qualité du contenu des manuels, gage d'une pédagogie efficiente et d'une éducation réussie, demeure la pomme de discorde ; une pilule difficile à avaler. Il n'est donc pas superfétatoire de parler de la crise du manuel scolaire au Cameroun. Alors que le débat de la qualité du contenu des manuels scolaires, intrinsèquement délicat et méthodologiquement subjectif, s'enrichit des nouveaux paradigmes, il est urgent de reconsidérer l'État, dans sa fonction régaliennne de garant de la qualité de l'éducation et des outils didactiques.

Puisqu'il est admis que le manuel scolaire est le fruit de l'identité nationale et qu'il est porteur d'un idéal sociétal, il l'est davantage de dire qu'il contribue à l'élaboration des enjeux idéologiques et politiques. Dans ce sillage, les manuels scolaires de sciences humaines et sociales – histoire, géographie et éducation à la citoyenneté –, au regard de leur contenu, doivent refléter les objectifs généraux de l'éducation repris par les documents de planification stratégique du développement du pays. Ainsi, les nouveaux programmes d'histoire et de géographie en vigueur au secondaire général du Cameroun se sont-ils accommodés d'abord de l'enracinement culturel et ensuite de l'ouverture au monde extérieur ? Les contenus des manuels scolaires qui en découlent correspondent-ils aux critères de qualité avérés ? Quels sont les déterminants susceptibles d'être mobilisés pour accroître la qualité de leur contenu ? Cette réflexion propose, dans une démarche analytique, de revisiter les programmes d'histoire/géographie d'abord, d'analyser les critères d'évaluation du contenu des manuels scolaires ensuite, et d'élaborer une nouvelle critériologie d'évaluation de la qualité du contenu en sciences humaines enfin.

1. L'autonomie questionnée des programmes d'histoire/géographie depuis 1960

L'éducation d'une élite nationale exige qu'un aggiornamento stratégique soit opéré. Celui-ci, plus qu'une exigence, est un préalable utile pour la lecture des

programmes d'histoire et géographie, bien qu'ils soient viciés par le diachronisme et l'anachronisme.

1.1. Lectures transversales des programmes d'histoire/géographie du secondaire

Naguère à la tête d'un vaste empire colonial, le second après l'empire britannique, la France s'est transformée en patrie de civilisation. « La France libre » issue de la fin de la Deuxième Guerre mondiale, reconnaissante disait-on, avait réuni les administrateurs coloniaux à Brazzaville du 30 janvier au 8 février 1944. Là, un programme de réformes dans l'empire est annoncé. C'est ainsi qu'en dépit de son essoufflement¹, la France a réorganisé les empires coloniaux et a repensé le système administratif et éducatif² des colonies. À l'ouverture de cette conférence, le général français Charles De Gaulle, principal initiateur, donnait le ton en ces termes :

Les fins de l'*œuvre de civilisation accomplie par la France dans les colonies écartent toute idée d'autonomie*, toute possibilité d'*évolution hors du bloc français de l'empire* ; la constitution éventuelle, même lointaine, de self-government dans les colonies est à écarter (Lire également Bernard Delaveau *et alli*, 1991).

C'est dire que l'implantation des institutions d'enseignement secondaire en Afrique est essentiellement l'œuvre des anciennes métropoles – la Grande-Bretagne et la France en priorité. Elles devaient dispenser un savoir universel en mettant un accent particulier sur l'enseignement des langues métropolitaines et de leurs cultures en général. En effet, ayant accordé l'indépendance, ces ex-métropoles avaient l'obligation d'assurer la relève de leurs ressortissants-enseignants. Les écoles coloniales furent créées, dans un premier temps, dans la plupart des capitales et grandes villes des colonies, pour répondre à ce double souci. Il en fut de même pour les universités. Pour un large aperçu sur l'introduction de l'université en Afrique, Paul Tedga (1988) est une référence à consulter.

Une décennie avant les indépendances, face à la menace que constituaient les Africains inattendus, et soucieux d'accomplir la mission de sujétion de l'Afrique, l'Occident métropolitain s'est octroyé les services des médecins, des administrateurs, des missionnaires, des marchands, etc. chargés d'aider à l'implantation coloniale.

1. Cet essoufflement de la France fait suite à son entrée dans la Deuxième Guerre mondiale et à la collaboration voulue par le maréchal Philippe Pétain. En conséquence, la métropole a perdu de son prestige.

2. Le rapport général de la conférence franco-africaine de Brazzaville contenait des recommandations telles que « le développement de l'enseignement pour les garçons et les filles ».

C'est alors qu'il fut créé des écoles dans lesquelles les savoir-être et les savoir-faire, minimalement libéraux, étaient inculqués à la majorité africaine matériellement inférieure. Pour des besoins de recherche d'un personnel autochtone à compétence intermédiaire pour l'accomplissement des tâches de relais et surtout pour mieux traduire le sens du devoir européen à l'endroit de leurs congénères, de nombreux Africains³ furent enrôlés. Paul Soppo Priso et André-Marie Mbida, deux Camerounais dits « évolués », en étaient des prototypes car :

Le Cameroun tout entier, disait alors Paul Soppo Priso, qui jouit depuis vingt ans déjà de la liberté de conscience, de l'*égalité, des droits humains et des relations fraternelles sous les doux et gracieux plis du drapeau tricolore, élève la voix et fixe son choix pour demander au monde entier qu'il devienne une province de la grande France* (R. Kaffo Fokou 2009, p. 12).

Quelques années plus tard, André-Marie Mbida disait :

Non, (affirme crânement André-Marie Mbida en 1956), pour de nombreuses années encore il faut que le Cameroun poursuive sa route actuelle, apprenant son rôle de nation, grâce au régime d'autonomie interne qui sera bientôt son statut (R. Kaffo Fokou, *Id.*).

Au demeurant, la scolarisation a été imposée sans liens avec le patrimoine culturel ou le statut des enfants. Le modèle suprême était évidemment la société européenne à laquelle les Blancs se croyaient un devoir d'amener les Noirs. Dès lors, la religion et l'éducation se sont intégrées à la politique coloniale pour conjuguer leurs effets avec la mise en valeur économique des territoires (E. M'Bokolo, 1992, p. 392). Ces différentes privations et modèles européocentristes, sans connexion avec l'Afrique, ont détourné l'attention des Africains et fait naître chez nombre d'entre eux des incorporations psychologiques dans les cités métropolitaines.

En définitive, la filière scolaire, la plus ancienne et sans doute la plus constante, a alimenté, des décennies durant, les mouvements politiques, culturels et indépendantistes ou assimilationnistes à partir de la fin de la Deuxième Guerre mondiale.

3. Au nombre de ces Africains, Rudolf Duala Manga Bell, Ngosso Din, Charles Atangana, Félix-Houphouët Boigny, Jomo Kenyatta, Nnamdi Azikiwé.

1.2. Indépendance et appropriation de l'histoire et de la géographie du Cameroun : entre diachronisme et anachronisme

Depuis 1960, date de l'accession à l'indépendance de la partie française du Cameroun, loin des liesses et des délices d'usage s'est opérée une refonte partielle des programmes scolaires dans le pays. L'indépendance ayant charrié espoir et enjouements, une totale rupture était souhaitée par l'aile dure, autrement subversive et réactionnaire, incarnée par l'UPC qui voulait un pays neuf. Aussi, dans la profusion des initiatives visant à fédérer le peuple, les autorités administratives s'étaient-elles montrées particulièrement attentives aux suggestions des « évolués ». La liberté voulue et chantée devait embrayer, au passage, non seulement la gouvernance politique et administrative, mais aussi les modèles locaux de construction étatique.

Malheureusement, les réformes radicales attendues ont été différées par la pression des événements et les urgences du pouvoir. À terme, l'école libre souhaitée, incarnant les valeurs culturelles nationales et démultipliant les renégats coloniaux, ne s'est pas accomplie. Plutôt, les coopérants français ont essaimé l'ancien territoire colonial, professant le caractère transhistorique de l'éducation et de ses contenus ou martelant le caractère glorieux de la fraternité France-Cameroun. En même temps, la première décennie de l'indépendance du Cameroun, portant les stigmates d'un pays divisé, s'était articulée autour de l'imposition à marche forcée de la dévolution aux idéaux républicains : respect de l'autorité administrative, patriotisme, paix, réconciliation nationale, etc.

En clair, l'école postcoloniale, greffée sur celle coloniale, se refusant perfidement de porter l'ambition impérialiste, était à la solde du pouvoir central, en dépit du programme d'histoire et de géographie adopté par la conférence des ministres de l'éducation nationale des pays africains et malgaches d'expression française en 1963⁴. Il s'agit d'une variante originale de la gouvernance reposant sur le postulat selon lequel la représentation de toutes les ethnies et régions à l'appareil étatique était le seul modèle capable d'assurer la participation universelle aux tâches administratives – d'excellents travaux consacrés à cette thématique ont été publiés par Guy Landry Azoumé (1972), Jean-Loup Amselle et Elikia M'Bokolo (1985). Le microdosage régional (Ngayap, 1983) implémenté chevauchait avec les réalités sociopolitiques pour assurer « *le processus moléculaire de l'assimilation réciproque* » (Bayart, 1985, p. 185) opéré entre février 1958 et novembre 1982. Plutôt que de s'atteler à fonder une école intégrée dans son époque afin d'envisager l'avenir à partir d'une

4. Ce programme est le tout premier en histoire et géographie du Cameroun indépendant.

perspective adéquate, la première et la seconde République ont préféré se consacrer à l'intégration/union nationale (Tamekamta, 2012), différant ainsi la décolonisation des programmes et contenus scolaires. Cette tâche politico-administrative trop immédiate et plus urgente qui meublait les discours de circonstance, a déteint sur la Circulaire n° 70/D/49/MINEDUC/SG/SAP du 8/10/1973 aménageant les programmes d'histoire-géographie.

Face aux programmes encyclopédiques et aux mutations socio-culturelles et politiques dans un environnement international plus exigeant, la nécessité d'élaborer des programmes et pratiques pédagogiques plus ambitieux s'était fait sentir. C'est ce qui justifiera le passage de la pédagogie par objectif (PPO) à l'Approche par compétences avec entrée par les situations de vie (APC-ESV). Ainsi selon l'Arrêté n° 263/14/MINESEC/IGE du 13 août 2014 portant définition des programmes d'étude des classes de 6^e et 5^e,

l'éducation à la citoyenneté désigne l'ensemble des enseignements destinés à développer chez les apprenants les aptitudes et les attitudes de bons citoyens. Elle vise la formation complète du jeune camerounais pour en faire un citoyen responsable capable de s'impliquer dans les affaires de sa communauté et de son pays. Elle cherche également à promouvoir le comportement citoyen, c'est-à-dire les attitudes sous-tendues par les valeurs citoyennes et universelles que sont le patriotisme, la paix, la tolérance, la protection de l'environnement, le respect des droits de l'Homme et la démocratie.

Cette mission est également assignée à la même discipline dans les classes de 4^e et 3^e, suivant la teneur de l'Arrêté n° 419/14/MINESEC/IGE du 9 décembre 2019 portant définition des programmes d'études des classes de 4^e et 3^e. Il en est de même pour les classes de seconde et première. Au-delà, c'est-à-dire en classe de terminale, l'éducation à la citoyenneté entend développer chez ces apprenants non seulement les aptitudes et les attitudes de bons citoyens, mais surtout en faire des personnes éprises de valeurs universelles que sont le patriotisme, la paix, la tolérance, la protection de l'environnement, le respect des droits de l'Homme et la démocratie, etc.

De façon spécifique, le domaine d'apprentissage des sciences humaines entend faire posséder, par l'apprenant, des références culturelles pour mieux se situer dans le temps, l'espace, dans un système démocratique et devenir un citoyen responsable. Dans ce package de compétences attendues, l'histoire permet à l'apprenant d'acquérir une culture commune, de prendre conscience des héritages du passé et des enjeux du monde présent. La géographie, quant à elle, permet de développer la curiosité de l'apprenant et sa connaissance du monde. De même, elle lui permet de s'approprier

les repères du monde pour y évoluer avec discernement. L'éducation à la citoyenneté, enfin, entend faire posséder à l'apprenant des connaissances essentielles en matière de droits et responsabilités pour assumer sa citoyenneté.

Une fois cela mentionné, malgré la pertinence du propos laudateur au sujet de la nouvelle approche pédagogique adossée aux nouveaux curricula, il demeure que l'histoire et la géographie du Cameroun ne sont pas suffisamment prises en compte dans les contenus. De la sorte, l'enracinement culturel et l'ouverture au monde extérieur, voulus par les officiels camerounais, s'en trouvent dévoyés. Cela a une incidence sur les objectifs assignés à l'éducation lors des états généraux tenus à Yaoundé du 25 au 27 mai 1995, sur ordre du Chef de l'État. Les objectifs assignés à ces assises étaient entre autres :

- Cultiver chez l'enfant camerounais l'esprit de partenariat, d'amour de l'effort et la quête de l'excellence ;
- Offrir une éducation à l'élève avec un accent particulier mis sur les méthodes actives et interactives en vue de favoriser le succès d'un grand nombre et réduire, voire éradiquer à terme les redoublements et les déperditions ;
- Former à l'amour de la patrie des citoyens cultivés, enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde, respectueux de l'intérêt général et du bien commun ;
- Initier l'élève à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes les formes de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et à la promotion de l'intégration sous-régionale ;
- Former les enfants camerounais de manière à leur permettre de devenir, à terme, capables de créativité, d'auto-emploi, et à même de s'adapter à tout moment à l'évolution de la science, de la technologie et de la technique (Tamekamta, 2016, p. 196).

2. Débattre de la qualité du contenu des manuels d'histoire/géographie

Après plusieurs décennies marquées par une politique décriée du livre au Cameroun, les autorités en charge de l'éducation ont enfin consenti à restructurer le secteur. Ainsi, un ensemble de critères d'évaluation a été retenu pour garantir la qualité physique et le contenu des manuels. Au regard des défis actuels, il importe d'analyser, de nouveau, les critères susdits afin de révéler l'impact minoré des enjeux sociaux et politiques.

2.1. Relecture critique des critères d'évaluation des manuels au Cameroun

Pendant plusieurs années, les acteurs du secteur de l'éducation au Cameroun, les parents et enseignants en premier, avaient déploré le désordre constaté dans le secteur du manuel scolaire au Cameroun. Non seulement le contenu des manuels était régulièrement mis à l'index, mais aussi, la qualité et la politique de sélection des manuels au programme et de distribution étaient décriées. C'est dans ce contexte également marqué par la prise de parole des syndicats – des enseignants et des éditeurs, en l'occurrence –, où les manuels sont devenus « *du grain à moudre pour la recherche en éducation* » (Braun, 2010, p. 9), qu'a été signé le décret n° 2017/11/738/CAB/PM du 23 novembre 2017. Ce décret, signé du Premier ministre du Cameroun, portait organisation du Conseil national d'agrément des manuels scolaires et des matériels didactiques. Quelques mois plus tard, le 29 mars 2018, un autre texte signé de la même autorité fixait les critères d'évaluation des aspects matériels, logistiques et du contenu des manuels scolaires.

Bien qu'on y note des aspects importants susceptibles de garantir la qualité du contenu des manuels, il demeure réel que ce document est globalisant et ne semble pas s'être préoccupé des aspects importants en congruence avec les objectifs généraux assignés à l'éducation et les compétences disciplinaires attendues de l'apprenant dans chaque palier et dans chaque cycle. En effet, outre les aspects liés à la couverture, au façonnage et aux finitions, à la typographie et la mise en page, qui relèvent de la forme – esthétique et durabilité du manuel – ou du prix – accessibilité et disponibilité sur le marché –, les éléments liés au contenu ne sont pas suffisamment clarifiés et spécifiés. À la lecture des critères d'évaluation liés au contenu, on note : les aspects socioculturels et idéologiques – qualités des auteurs cités, niveau de représentation des contextes humain et social, niveau de représentation des cultures, statut social des personnages cités, dosages des contextes géographiques – ; les aspects scientifiques et le taux de couverture des programmes d'au moins 70% – avec prise en compte de la qualité, de la quantité et de l'exactitude des savoirs, etc. – ; les aspects pédagogiques – équilibre des formes de messages, exercices et travaux individuels/collectifs inclus, respect de l'APC/ESV, congruence des contenus et de leur orientation avec les objectifs généraux de l'éducation. Bien qu'il soit admis qu'un effort, nouveau, a été fait dans l'optique de parvenir à une politique éducative adossée aux outils pédagogiques efficaces, il demeure que la qualité du contenu des manuels en sciences humaines – et dans les autres disciplines – se construit à l'aune de la prise en compte des enjeux sociaux et politiques, à la fois par les curricula et par le contenu.

2.2. L'urgence de la prise en compte des enjeux sociaux et politiques dans l'élaboration des contenus

La pensée politique, au sujet du manuel scolaire, a évolué durant les dernières décennies dans les sociétés occidentales, avec l'apparition des concepts tels que le « *livre espace* ». À ce sujet, K. Benhamouda déclarait :

Plus précisément, si la question du manuel scolaire est intéressante dans un questionnement du « *livre comme espace* », c'est d'abord parce que le manuel scolaire s'ancre avant tout dans un espace géographique dont il dépend et pour lequel il existe. La forme livre intervient dans toute sa fonctionnalité. Le livre scolaire correspond bien à la classe, aux niveaux. Le livre scolaire s'adapte à cet espace institutionnel. Aussi, son rapport à l'espace est d'autant plus important qu'il participe de sa définition. Dans le cas du manuel scolaire, ce rapport est essentiel puisqu'il est une condition à son existence (Behamouda, 2007, p. 639).

Il est ainsi indéniable que le manuel scolaire est le vecteur d'instruction et de socialisation. Il est porteur à la fois des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être ; donc des valeurs et normes sociales. Cela revêt donc un enjeu pédagogique fondamental certes, mais aussi des enjeux idéologiques, sociologiques et politiques indéniables. Le Document de stratégie pour la croissance et l'emploi (DSCE), en tant que cadre de référence de l'action gouvernementale pour la période 2010-2020, avait identifié la formation du capital humain comme l'un des piliers de la croissance en ces termes :

Le Gouvernement entend mettre un accent sur la formation du capital humain, notamment à travers (i) un enseignement fondamental de qualité couvrant le cycle primaire et le premier cycle du secondaire ; (ii) un enseignement secondaire de deuxième cycle de qualité reposant sur un équilibre dynamique entre l'enseignement général et l'enseignement technique, et préparant aux études supérieures dans les filières prioritaires pour le développement ; (iii) une formation professionnelle reposant sur un dispositif modernisé et considérablement renforcé pour pouvoir dispenser aux élèves sortant des cycles d'enseignement fondamental et secondaire un paquet solide de connaissances axées sur la maîtrise des savoir-faire requis sur le marché de l'emploi et préparant les bénéficiaires à la création d'emplois, (iv) un enseignement universitaire professionnalisé ; (v) une formation continue étendue et doublée d'un système de valorisation des acquis de l'expérience ; et (vi) la maîtrise réelle des effectifs indispensables pour garantir la qualité

de l'enseignement, ce qui suppose la définition d'un système de régulation des flux transparent et crédible, le renforcement du dispositif d'orientation scolaire et la revalorisation de la grille des salaires des métiers techniques. Les actions visant le développement de l'éducation et de la formation professionnelle concernent : (i) l'amélioration de l'accès à l'éducation de base, (ii) l'amélioration de la qualité des enseignants et de leurs conditions de travail, (iii) les choix des programmes appropriés et (iv) l'accroissement et la maintenance des infrastructures scolaires (République du Cameroun, 2010, p. 18).

La Stratégie nationale de développement (SND-30)⁵ ne s'en est pas éloignée. Dans ledit document, le gouvernement s'est fixé pour objectif de « promouvoir un système éducatif à l'issue duquel tout jeune diplômé est sociologiquement intégré, bilingue, compétent dans un domaine capital pour le développement du pays et conscient de ce qu'il doit faire pour y contribuer » (SND-30, 2020, p. 73). Or à l'analyse, ces deux documents de stratégie de développement ainsi que les objectifs généraux de l'éducation n'ont été pris en compte ni dans l'élaboration des curricula – des sciences humaines – ni dans le contenu des manuels au programme. Cette absence de congruence dénote d'un déficit de prise en compte des enjeux politiques et idéologiques attelés au manuel scolaire et déteint sur la qualité de son contenu. En participant à la construction du système de valeurs de l'élève (Memai et Rouag, 2017, p. 112),

avant d'être livre, le manuel scolaire est d'abord l'outil privilégié des structures d'éducation. Il est conçu pour la classe, pour et par le professeur. Cet objet particulier est tiraillé entre le statut d'un livre porteur d'un patrimoine « *savant* » et celui d'un livre « *pratique* ». Le manuel bénéficie d'une espèce de

5. En pages 72 et 73 de la SND-30, notamment à la section intitulée « Éducation, formation et employabilité », il n'est fait mention nulle part de la qualité des contenus opérationnels. En effet, on y lit que « pour pallier les insuffisances sus-évoquées, le Gouvernement se donne comme objectif de : « promouvoir un système éducatif à l'issue duquel tout jeune diplômé est sociologiquement intégré, bilingue, compétent dans un domaine capital pour le développement du pays et conscient de ce qu'il doit faire pour y contribuer ». Les objectifs stratégiques poursuivis sont donc : (i) de garantir l'accès à l'éducation primaire à tous les enfants en âge de scolarisation ; (ii) d'atteindre un taux d'achèvement de 100% au niveau primaire ; (iii) de réduire les disparités régionales en termes d'infrastructures scolaires et de personnel enseignant ; (iv) d'accroître l'offre de formation professionnelle et technique de 10 à 25% au secondaire et de 18 à 35% au niveau supérieur. S'agissant de la formation professionnelle, elle sera orientée prioritairement vers les secteurs porteurs de l'économie et les projets structurants. Les interventions du Gouvernement s'articulent autour de trois (03) composantes à savoir : (i) l'accès et l'équité ; (ii) la qualité et l'employabilité ; (iii) le renforcement du système éducatif ».

double légitimité qui permet de le reconnaître comme symbole d'une culture nationale, témoin d'un temps auquel il appartient d'un côté et comme « *boîte à outils* » pédagogique et totalement utilitaire de l'autre (Benhamouda, *Op. cit.* p. 639).

Au regard de ce qui précède, la grille d'évaluation des manuels scolaires au Cameroun, supposée garantir la qualité du contenu en sciences humaines, a minoré les enjeux idéologiques et politiques qui consacrent l'imprescriptibilité de l'éducation et du manuel scolaire, étant entendu que le manuel scolaire est à la « *fois objet d'étude et de recherche de l'histoire et de la sociologie* » (Memai et Rouag, *Op. cit.*, p. 112).

3. Critériologie additionnelle de la qualité du contenu des manuels d'histoire/géographie

Cette articulation entend aller au-delà des critères et indicateurs en vigueur au Cameroun, pour élaborer une critériologie additionnelle susceptible de garantir une meilleure qualité du contenu des manuels scolaires en histoire et en géographie. Spécifiquement, il s'agit de quatre critères nouveaux, portant essentiellement sur le contenu.

3.1. Critère 1 : Faciliter l'application de la méthode d'apprentissage : l'APC

L'approche par les compétences, avec entrée par les situations de vie, n'est pas encore suffisamment appropriée au Cameroun. Autant les enseignants s'efforcent de maîtriser et d'appliquer cette approche avec ses contraintes opérationnelles, autant les manuels scolaires au programme, en sciences humaines, manquent de façon criarde d'en révéler les subtilités. Ainsi, il est important que chaque leçon puisse, à l'entame, révéler la compétence attendue, d'autant qu'elle « *est la mise en œuvre, par une personne ou un groupe de personnes, de savoirs, savoir-être, savoir-faire ou de savoir-devenir dans une situation donnée. La compétence est donc toujours contextualisée dans une situation précise et est toujours dépendante de la représentation que la personne se fait de la situation* » (Joannert, 2009, p. 56).

Résultant de trois facteurs – le savoir-agir, le vouloir-agir et le pouvoir-agir –, la compétence doit être le fil conducteur autour duquel s'attèle l'ensemble des activités d'enseignement-apprentissage. Selon Guy Le Boterf (2006, p. 99),

le savoir-agir [...] suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, réseaux) ; le vouloir-agir [...] se réfère à la motivation et à l'engagement personnel du sujet ; le pouvoir-agir [...] renvoie à l'existence d'un contexte, d'une organisation du travail, de

conditions sociales qui rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risque de l'individu ».

La pertinence du contenu du manuel d'histoire, de géographie et même d'éducation à la citoyenneté, dans ce sillage, est tributaire non plus de l'existence des rubriques connues – exemple de situation et d'action, ressources internes –, mais surtout des ressources externes et des activités d'enseignement-apprentissage. Les ressources externes dans le cadre de l'APC, anciennement appelées matériel didactique, constituent l'antre de la qualité. Pour cela, il importe de veiller à la qualité, à la variété et à la richesse équitable des illustrations. Par exemple, une leçon d'histoire contenue dans le manuel scolaire devrait contenir, à égale importance, au moins un texte, une photo, une carte et un tableau. En Géographie, toute leçon devra être illustrée par au moins deux photos et deux cartes, en dehors des encadrés. Voilà pourquoi Jacques Tardif (2006, p. 211) affirmait que « la compétence est un savoir-agir complexe qui prend appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». Toutefois, il demeure évident que la fiabilité des sources, et donc de certaines illustrations, en ce qui concerne l'histoire et la géographie du Cameroun, est au cœur des débats scientifiques. Ces débats, vraisemblablement opportuns, prolifèrent dans un contexte marqué par l'absence de l'atlas de la géographie du Cameroun et de l'histoire générale du Cameroun. Or un tel atlas, en plus d'être incontournable, doit être la résultante d'une histoire ou d'une géographie commune et acceptée par la communauté scientifique nationale.

3.2. Critère 2 : Être conçu et rédigé par une équipe pluridisciplinaire

À la différence des autres disciplines, les sciences sociales nécessitent la jonction de plusieurs disciplines pour fonder leur pertinence. C'est en cela que les sciences humaines exigent à la fois l'application de l'interdisciplinarité, de la multidisciplinarité, de la transdisciplinarité et de la pluridisciplinarité (Darbellay, 2011). Pour Hamel Jacques (1995, p.61), la multidisciplinarité est l'« utilisation parallèle de plusieurs disciplines, sans nécessairement établir de rapport entre elles ». Selon lui (*Id.*), la pluridisciplinarité est l'« *utilisation combinée et restrictive de disciplines ou d'éléments de ces disciplines sans que cet usage modifie les éléments ou les disciplines (par exemple, l'urbanisme qui peut allier la sociologie, l'économie, l'architecture, etc.)* ». Il précise également que la transdisciplinarité est l'« *interaction entre deux ou plusieurs disciplines aboutissant à la création d'un corps d'éléments composant une discipline originale* »

(*Id.*). Enfin, l'interdisciplinarité est l'«*utilisation combinée de quelques disciplines, combinaison entraînant des transformations réciproques dans chacune d'elles* » (*Id.*).

Étant donné que les sciences humaines ont des liens avérés avec d'autres sciences dites connexes ou auxiliaires, que les curricula en vigueur au Cameroun sont conçus autour de cette diversité thématique, il devient indispensable que les auteurs et les contenus des manuels puissent correspondre à cette diversité disciplinaire. En guise d'illustration, prenons une leçon d'histoire de la classe de sixième portant sur « *la Grèce antique* ». Le programme officiel indique les articulations suivantes : l'expérience démocratique ; ses apports – la démocratie, la littérature, les sciences, les arts, les J.O. –, etc. La pertinence du contenu de cette leçon est liée la combinaison des compétences en science politique, en littérature, en algèbre, en phonétique, en mathématique, en art, en TIC, en musique, etc. De même, une leçon de géographie de la classe de terminale portant sur l'industrie requiert des compétences transversales – économie, statistique, hydrologie, minéralogie, sidérurgie, etc. Au regard de tout ceci, le manuel scolaire en sciences humaines doit découler du travail collégial et minutieux de trois catégories de professionnels : d'abord les praticiens du terrain notamment les enseignants et les inspecteurs pédagogiques ; ensuite les experts en la matière et issus des sciences connexes – enseignants d'universités et chercheurs – ; enfin les spécialistes de l'apprentissage tels que les pédagogues et les didacticiens. Seul un travail collectif produit par une équipe pluridisciplinaire peut garantir l'exactitude des savoirs contenus dans le manuel scolaire en sciences humaines.

3.3. Critère 3 : Être porté par un idéal didactique

Le troisième critère porte sur l'idéal didactique. Ici, il s'agit d'une bonne articulation des techniques et des activités d'enseignement-apprentissage. Ainsi, le contenu du manuel scolaire doit impérativement tenir compte des types d'intelligence devant être mobilisés – intelligence visuelle, olfactive, logico-mathématique, verbale, etc. – ainsi que des types d'explication et d'exercice. C'est de la diversité et de la variété des activités contenues dans le manuel scolaire que dépendra la capacité de l'enseignant à contextualiser son enseignement. C'est aussi de cette variété que dépendra la capacité de l'apprenant, non seulement à anticiper sur d'éventuelles difficultés mais aussi et surtout à développer des compétences attendues.

Une fois cette exigence de pertinence pédagogique satisfaite, le manuel doit pouvoir mettre en évidence un attelage simplifié. Il s'agit de la cohérence, prise horizontalement et verticalement. Horizontalement, les notions développées dans

la leçon contenue dans le manuel scolaire doivent avoir un lien apodictique entre elles et évoluer suivant les articulations de la leçon. Verticalement, les contenus ainsi que les notions doivent correspondre à une logique de progression, partant d'une leçon antérieure et établissant un lien avec la leçon suivante. Ou encore, ces contenus devraient correspondre à une progression d'un cycle inférieur à un cycle supérieur.

3.4. Critère 4 : Centrer sur les apprenants et susciter leur intérêt

En tant que support privilégié de méthode d'apprentissage exigée par les ministères en charge de l'éducation au Cameroun⁶, le manuel scolaire est le principal guide de l'apprenant. En faisant de lui l'acteur primordial de la construction active des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, le manuel scolaire des sciences humaines doit nécessairement l'orienter vers des activités de recherche particulières. Il s'agit, particulièrement, des activités liées à : l'observation, la description, la cartographie, l'expérimentation, la documentation, la modélisation, la représentation, la comparaison, etc.

En clair, le manuel scolaire doit être centré sur l'apprenant et susciter son intérêt. Pour cela, il doit permettre à celui-ci d'être actif, de découvrir et de construire les notions, par lui-même. C'est en cela qu'il éprouve du plaisir et de la satisfaction en faisant ses propres découvertes. Plus simplement, le ventre mou des manuels scolaires en sciences humaines c'est l'excès des contenus. Pour éviter cet écueil et garantir une plus grande pertinence de la qualité et du contenu, les leçons doivent être supportées par des visuels, notamment les éléments graphiques – histogrammes, schémas, courbes, etc. – et des photos. Ainsi, le manuel scolaire devra contenir les rubriques suivantes, présentées dans l'ordre croissant :

- La situation de vie contextualisée – situation déclenchante – ;
- La justification de la leçon ;
- J'évalue mes pré-acquis/prérequis ;
- Je mobilise les ressources/Je construis les savoirs/J'illustre mes savoirs. Chaque illustration – textes, conventions, traités, photos, cartes, diagrammes, tableaux, graphiques, etc. – doit être accompagnée d'un questionnaire destiné à l'apprenant ;
- Mon petit lexique – cette rubrique identifie et définit les termes et expressions clés du résumé, dans l'ordre de leur usage – ;

6. Il s'agit de : Ministère de l'éducation de base ; Ministère des enseignements secondaires ; Ministère de l'enseignement supérieur, etc.

- Je résume – il s'agit d'un résumé de 130 mots, soit 9 lignes – qui doit permettre de synthétiser tout le contenu ;
- J'évalue les savoirs et les compétences ;
- Je m'exerce.

Conclusion

Le retour au livre unique, par classe et par discipline au Cameroun, ainsi que la réorganisation du Conseil d'agrément des manuels scolaires et des matériels didactiques, seuls, ne peuvent pas garantir la qualité du contenu des manuels d'histoire et de géographie. Puisqu'ils sont prioritairement destinés à l'apprenant, ils remplissent quatre fonctions, identifiées par Arnaud Dehon *et alii* (2010) : la transmission des connaissances ; le développement des capacités et des compétences ; la consolidation des acquis et l'évaluation de ceux-ci ; l'interface avec la vie quotidienne. Comme outil chez l'enseignant, il remplit les fonctions suivantes : fonction d'information ; fonction de formation ; fonction d'aide aux apprentissages et à la gestion des cours et fonction d'aide aux évaluations des acquis (Arnaud Dehon *et alii*, *Id.*). Bien que les curricula rénovés en histoire, géographie et éducation à la citoyenneté ne semblent pas correspondre aux objectifs de l'éducation, il y a lieu de s'inquiéter de la qualité du contenu des manuels scolaires au programme. Et pour cause, ceux-ci ne s'inscrivent pas dans la démarche constructiviste dont la dimension sociale privilégie les interactions sociales susceptibles de provoquer les conflits sociocognitifs inter/intra-individuels, l'inscription de l'école ainsi que des savoirs codifiés dans un environnement social finalisé, la responsabilité de l'apprenant face aux connaissances qu'il construit et qui lui sont propres. Pour juguler ce problème et accroître la qualité des contenus des manuels scolaires en sciences humaines, il est apparu nécessaire d'élaborer quatre critères additionnels, analysés dans la présente contribution.

Références bibliographiques

- Amselle J. L. et M'Bokolo, E., 1985, *Au cœur de l'ethnie. Ethnies, tribalisme et nation en Afrique*, Paris, La Découverte.
- Azoumé G. L., 1972, *Idéologies tribalistes et nation en Afrique. Le cas dahoméen*, Paris, Présence Africaine.
- Bayart J.-F., 1985, *L'État au Cameroun*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

Benhamouda K., 2007, « Le manuel scolaire, hyperstructure d'un espace pour une hospitalité pédagogique », in A. Milon, *Le livre et ses espaces*, Nanterre, Presses universitaires de Paris Nanterre, pp. 631-646.

Braun A., 2010, « Introduction : les manuels... du grain à moudre pour la recherche en éducation », *Revue Éducation & Formation*, n° 292, pp. 7-12.

Darbellay F., 2011, « Vers une théorie de l'interdisciplinarité ? Entre unité et diversité », *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, n° 7(1), pp. 65-87.

Dehon A., Demeuse M., Demierbe C., Derobertmasure A., Malaise S., et Vallée A., 2010, « L'utilisation des manuels scolaires au service de l'enseignement par compétences : Approche intégrée d'un outil pédagogique en éveil-initiation scientifique », *Éducation & Formation*, Université de Mons, n° 292, pp. 69-81.

Delaveau B., 1991, *Décolonisation et problème de l'Afrique indépendante*, Paris, EDICEF.

Hamel J., 1995, « L'interdisciplinarité. Fiction de la recherche scientifique et réalité de sa gestion contemporaine », *L'Homme et la société*, n° 116, p. 61.

Joannert P., 2009, *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique. Perspective en éducation et formation*, Bruxelles, De Boeck.

Kaffo Fokou R., 2009, *Misères de l'éducation en Afrique : le cas du Cameroun aujourd'hui*, Paris, L'Harmattan.

Le Boterf G., 2006, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation.

M'Bokolo E. (Sous la dir.), 1992, *Afrique noire. Histoire et civilisations du XIX^e siècle à nos jours*, Paris, Hatier-AUF, p. 392.

Memai A. Et Rouag A., 2017, « Le manuel scolaire : Au-delà de l'outil pédagogique, l'objet politico-social », *Éducation et socialisation* [En ligne], n° 43, mis en ligne le 29 janvier 2017, consulté le 09 août 2021.

Ministère de l'économie, de la planification et de l'aménagement du territoire, 2020, « Stratégie Nationale de développement 2020-2030 : Pour la transformation structurelle et le développement inclusif ».

Ngayap P. F., 1983, *Cameroun. Qui gouverne ? De Ahidjo à Biya, l'héritage et l'enjeu*, Paris, L'Harmattan.

République du Cameroun, 2010, « Document de stratégie pour la croissance et l'emploi (DSCE) : Cadre de référence de l'action gouvernementale pour la période 2010-2020 ».

Sierra A., 2012, « La géographie et l'histoire : l'association de deux disciplines qui s'ignorent ? », *Écho Géo* [En ligne], n° 22, mis en ligne le 30 janvier 2013, URL : <https://doi.org/10.4000/echogeo.13298>, consulté le 10 août 2021.

Tamekamta A. Z., 2016, « L'appropriation de l'histoire du Cameroun à travers les programmes scolaires du secondaire francophone : critiques, mutations et apport à l'émergence », in A. Z. Tamekamta (sous la direction de), *L'émergence du Cameroun en 2035 : discours ex ante et utopie ex post ?*, Sarrebruck (Allemagne), Presses académiques francophones, pp. 185-204.

Tamekamta A. Z., 2012, « L'Afrique des États fragiles : lecture des attermoissements de l'unité et de l'intégration nationale au Cameroun (1960-2010) », in A. Z. Tamekamta, E. W. Fofack (sous la dir. de), *Les urgences africaines. Réécrire l'histoire, réinventer l'histoire*, Paris, L'Harmattan, pp. 89-102.

Tardif J., 2006, *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation.

Tedga P. J. M., 1988, *Enseignement supérieur en Afrique noire francophone. La catastrophe ?*, Paris, L'Harmattan.

MANUELS SCOLAIRES ET APPROCHE PAR COMPÉTENCES AU CAMEROUN. POUR UNE SYMBIOSE AU SERVICE DE L'EFFICIENCE

Basile DIFOUO, École Normale Supérieure de l'Université de Maroua

Basile Difouo est Chargé de cours en service au Département de Lettres Bilingues à l'École Normale Supérieure de l'Université de Maroua. Ancien normalien – E.N.S. de Yaoundé –, il a officié pendant une dizaine d'années comme Professeur des Lycées. Ses travaux de recherche portent, entre autres, sur la dynamique des langues, l'imaginaire linguistique, la didactique des langues et les problématiques relatives au manuel scolaire. Il est auteur de plusieurs ouvrages, articles scientifiques et œuvres littéraires.

Résumé

La conception des manuels scolaires au Cameroun, sur les plans épistémologiques, méthodologiques et autres, se fonde-t-elle sur l'Approche pédagogique par compétences (APC) ? Quelles solutions envisager dans l'optique de mieux orienter les auteurs et les évaluateurs de cet outil pédagogique ? L'exploration des manuels de deux domaines d'apprentissage – Lettres/Langues et Sciences Humaines – du sous-cycle d'orientation du système francophone révèle qu'à plus d'un titre, il y a une relative inadéquation entre les deux entités. L'examen des manquements observés aboutit à des propositions de critères mesurables visant la contextualisation des contenus et pouvant aboutir à des révisions méthodologiques. Pour un manuel scolaire de meilleure qualité, quelques critères pratiques et mesurables sont envisagés, articulés autour de trois axes majeurs : la contextualisation systématique des savoirs notionnels et des supports d'enseignement ; une meilleure structuration technique et méthodologique des leçons ; le déploiement inconditionnel des activités d'intégration et de prolongement dont le but est d'éprouver et d'autonomiser l'apprenant dans et hors de la salle de classe.

Mots-clés :

Manuels, qualité, contexte, intégration, méthodologie, curricula.

Introduction

À propos de la pertinence et de la cohérence de la réforme scolaire via l'APC en Afrique, Cros *et al.* (2010 : 88-89) affirment que l'un des plus « *graves problèmes* » qui plombent son implémentation progressive demeure « *la non-édition des manuels APC, et le peu de documents disponibles* ». Pour lui, « *on ne peut maîtriser une nouvelle méthodologie sans outils. [...] Le fait que les manuels [conformes] ne sont pas disponibles est un handicap sérieux* ». Le manuel scolaire, en effet, est à la fois une source d'informations – en tant qu'ouvrage et réserve de savoirs –, un outil d'apprentissage – allié de l'apprenant – et un outil d'enseignement – allié de l'enseignant. Son contenu se doit, dès lors, d'être irréprochablement exact, précis, riche et mesuré, actualisé, réaliste, convenablement structuré, adapté aux utilisateurs et conforme à leurs besoins. C'est pour cette raison qu'il est généralement adossé à une approche pédagogique qui, par ses principes et la vision éducative du pays utilisateur, en détermine les critères de conception, de production et d'évaluation. L'importance du manuel, pour ainsi dire, est sans équivoque dans tout système éducatif projetant à long terme. Au Cameroun, seuls les éditeurs sont légalement habilités à proposer les manuels scolaires conçus à la base par des auteurs, le plus souvent des enseignants. L'évaluation et la validation relèvent de la compétence exclusive du Conseil national d'agrément des manuels scolaires et des matériels didactiques (CNAMSMMD, voir Décret n° 2017/11737/CAB/PM du 23 novembre 2017). Par ailleurs, le pays a adopté en 2014 l'approche pédagogique par compétences (MINESEC/IGE, 2014a et 2014b), au détriment de la pédagogie par objectifs – du moins en théorie – jugée moins adaptée aux exigences de la société et du monde de l'emploi. La question qu'il importe de se poser est de savoir si le contenu du manuel scolaire en vigueur au Cameroun actuellement est en adéquation avec ladite approche. Cet outil, en l'état, permet-il d'implémenter efficacement l'APC en prenant en compte les paramètres y afférents ? Comment parvenir à une synergie entre les deux entités ? Suivant les théories curriculaire et culturaliste de l'éducation (Forquin, 1996 ; Taylor Cox, 1994), la présente réflexion cible, de manière non exclusive, deux domaines d'apprentissage du sous-cycle d'orientation du système francophone : *Littératures/ Langues et Sciences Humaines*. De façon panoramique, la question sera abordée, après exploration des enjeux de l'APC, sous le prisme de la contextualisation des contenus et des supports, de leur structuration technique/méthodologique et du déploiement des activités d'intégration et/ou de prolongement, socles de l'APC. Conformément aux objectifs du présent projet, quelques propositions sont faites, articulées autour

des critères pratiques avec indicateurs de faisabilité, dans l'optique d'améliorer la qualité du manuel scolaire et de l'adapter davantage à l'approche en vigueur. De toute évidence, l'adéquation dont il est question se limite au manuel, aux facteurs qui font de celui-ci un support de la pédagogie. Inutile de rappeler qu'il ne s'agit donc pas, *a priori*, d'enquêter sur la nécessité ou sur l'opportunité de l'APC de manière globale pour le système éducatif camerounais.

1. L'approche par compétences : enjeux et défis pour un manuel scolaire de qualité

Communément appelée APC ou, mieux, APC/ESV, l'approche pédagogique par compétences avec entrée par les situations de vie n'est pas une approche nouvelle en pédagogie. Suivant diverses mutations, elle s'accommode de plus en plus de la pédagogie de l'intégration. En outre, elle (l'APC) a été implémentée pour la première fois en Amérique du Nord au début des années 1970. Face à l'inadaptation entre les programmes de formation et l'offre socioprofessionnelle, l'avènement de cette approche s'est avéré opportun dans la mesure où elle prépare le futur travailleur à la réalisation des tâches concrètes, aussi complexes et inédites qu'elles puissent être ; prédispose l'être social en vue d'une intégration moins hypothétique. C'est dire qu'il est question de fonder l'enseignement-apprentissage sur les activités pratiques, au détriment de la théorie. Toute notion ou tout contenu concourt à la capacitation de l'apprenant placé au centre de son apprentissage. Il ne se contente plus d'être un réceptacle ou un observateur, et devient un acteur à même de transférer les compétences acquises dans la résolution des situations de la vie réelle, les besoins du monde de l'emploi y compris. C'est, motivés par la même ambition qui est celle de résorber le problème du chômage auquel font face les produits issus de l'école en milieu africain, que de nombreux systèmes éducatifs ont adopté cette approche depuis les années 2010. L'ont-ils adaptée ? Telle est la question qui taraude l'esprit commun, surtout quand une évaluation à mi-parcours est faite, aussi bien en matière d'enseignement-apprentissage qu'en matière d'évaluation – formative, certificative, etc. Il se trouve en effet, et c'est loin d'être un secret, que la spécificité de chaque continent/pays/région voudrait qu'une pédagogie ne soit importée au sens strict du terme ; chaque milieu devant définir son approche selon ses réalités et ses besoins, ses contraintes aussi. À la limite, et donc par tolérance, si un système éducatif se trouve dans l'obligation ou dans la nécessité d'en importer, l'exigence minimale est de la réadapter, de la contextualiser, d'autant plus qu'en dépit de particularités

inhérentes à chaque espace social, géographique et culturel, les buts majeurs visés par les politiques éducatives peuvent être les mêmes ou se rapprocher, d'un État à un autre. L'APC semble, à plusieurs égards, contenir ce point commun : outiller l'apprenant d'aujourd'hui pour en faire un meilleur cadre de demain ; créer cette adéquation entre la noosphère éducative et les besoins de la société. Giguère Trudeau (2006: 148) le réitère ainsi :

On reconnaît aujourd'hui le caractère incontournable de l'APC aussi bien dans la formation des [apprenants] que dans celle des enseignants et autres professionnels de l'éducation. Bien que le processus d'élaboration d'un programme défini par compétences puisse varier d'un pays à l'autre et parfois même à l'intérieur d'un même pays, il n'en demeure pas moins que le choix d'aborder la formation sous l'angle de l'acquisition de compétences basée sur une pédagogie de l'apprentissage semble répondre aux divers besoins exprimés à la fois par les milieux économiques et éducatifs.

À ce titre, et conformément à ce qui précède, rappelons que les nouveaux programmes d'études adossés à l'APC au Cameroun pour le compte du sous-système francophone (Minesec, 2014a : 6) se veulent porteurs de plusieurs évolutions :

- évolution d'une pédagogie frontale et transmissive à une pédagogie d'apprentissage basée sur l'acquisition de compétences permettant de résoudre des situations de vie ;
- évolution d'une école coupée de la société à une école permettant de s'insérer dans le tissu socioculturel et économique ;
- évolution d'une évaluation des savoirs à une évaluation des compétences nécessaires à un développement durable.

L'apprenant acquerrait à la fois des compétences concrètes et transférables ailleurs ; et il serait mis dans une ambiance qui cadre avec ses propres réalités, en accord avec son propre épanouissement et avec le développement durable. L'adaptation, on l'aura remarqué, occupe une place prépondérante dans un tel circuit. Au-delà de l'adaptabilité entre l'APC et le contexte éducatif camerounais en général, il est impératif de mettre en branle l'arsenal de mesures susceptibles de la rendre efficiente. Giguère Trudeau (2006 : 148) poursuit en suggérant que, « *compte tenu de la diversité des milieux et des besoins, les moyens à mettre en place doivent être spécifiques et adaptés* ». Pour lui, « *un système éducatif qui adopte cette approche doit évidemment se doter de mécanismes qui lui permettent d'évaluer et de suivre l'évolution de son emploi* ». Parmi ces mesures visant l'appropriation d'une approche pédagogique, l'APC en l'occurrence, figurent la formation des formateurs, la révision des curricula, la disponibilité des

moyens techniques et matériels, la psychologie des acteurs et, de manière plus rigoureuse, la révision du manuel scolaire. Celui-ci doit être contextualisé ; il doit tenir compte des contraintes méthodologiques inhérentes à chaque pédagogie et, en plus, ne saurait faire fi de l'évaluation des compétences ou du dépassement qui sont ainsi visés de bout en bout. De ce fait, les critères de sa production et de sa sélection méritent d'être stricts et précis, conformément aux exigences de l'approche pédagogique prônée, tant sur le fond que sur la forme.

2. De la contextualisation des contenus d'enseignement dans les manuels scolaires

Le contexte, selon Cuq (2003 : 54), désigne l'ensemble des déterminants situationnels et des représentations que les apprenants se font de leur milieu d'apprentissage. Ce sont, entre autres, « *les variations culturelles et interculturelles dont la prise en compte est féconde* » en milieu didactique. Pour lui, l'étude du contexte peut certes être plus ou moins étroite et se limiter au cadrage communicatif, mais elle peut aussi intégrer les paramètres tels que le milieu institutionnel, la société, la culture et, en résumé, l'environnement global dans lequel se déploie l'enseignement-apprentissage, visant ainsi les centres d'intérêt de l'apprenant. Tel est l'un des facteurs qui devrait gouverner la production et l'évaluation du manuel scolaire censé accompagner l'implémentation de l'APC en contexte camerounais. Ceci passe par plusieurs outils : les situations de vie, les documents, les corpus, les illustrations – exemples, citations, images... –, les exercices d'application, l'objet de certains enseignements, etc. Le manuel, en tout état de cause, se doit d'être, directement ou indirectement, le reflet de l'espace de vie de l'apprenant, le reflet de son ontologie socioculturelle, géographique et idéologique, le reflet du milieu socioprofessionnel auquel il est prédisposé. Il se veut, sans aliénation aucune, ouvert au monde comme le stipule le préambule des programmes scolaires : « *former [...] des citoyens enracinés dans leurs cultures tout en restant ouverts au monde* » (Minesec, 2014a : 6). Certes le même objectif figure dans les anciens programmes adossés à la PPO jugée transmissive et passive, mais il est désormais plus que d'actualité, au vu des nouveaux défis que se donne le système éducatif. Il n'est pas superflu de reconnaître que, de manière concrète et pratique, l'adaptation des manuels à la nouvelle pédagogie, quoiqu'ayant des points de convergence d'une discipline à une autre, d'un domaine d'apprentissage à un autre, observe plusieurs points de divergence en raison de la spécificité de chaque cas. Une telle complexité justifie amplement le choix fait d'en aborder transversalement plusieurs.

2.1. De l'adaptation de l'objet d'enseignement

En termes d'enseignement-apprentissage et, par ricochet, de conception des manuels scolaires, l'une des variables de premier ordre demeure le contenu, l'objet des activités menées, les savoirs-notionnels/didactisables, ce que l'on enseigne/apprend. Tel est l'un des principes fondamentaux de l'APC. Alors, comment contextualiser l'objet des enseignements quand il apparaît clairement que certaines disciplines, en la matière, sont moins flexibles que d'autres ? Si on peut adapter le texte et la démarche à une situation donnée, est-il envisageable de contextualiser par exemple une règle grammaticale, une formule mathématique ou un principe chimique ? Nous nous attarderons, pour ainsi dire, aux cas saillants des disciplines dont l'objet d'enseignement exige et/ou admet une adaptation contextuelle ; les cas où il urge de revoir par exemple les quotas pour mieux rapprocher l'apprenant de son environnement global. L'un des cas les plus palpables et perceptibles se trouve dans le domaine des sciences humaines, notamment en Histoire et en Géographie. Observés de près, les programmes et guides de programmes révèlent qu'en Histoire, par exemple, un seul module sur les huit que présente le « *tableau synoptique des contenus des modules* » des deux classes du sous-cycle d'orientation porte spécifiquement sur l'histoire du Cameroun avec pour titre « *Du Kamerun à la République du Cameroun, 1884-1990* » (Minesec, 2014b), soit, en termes de volume horaire et de proportion, dix-sept heures sur cent, 17%. Un tableau analogue, relativement à l'enseignement de la Géographie, montre que trois modules sur huit sont consacrés au Cameroun dans les deux classes ; la classe de 4^e, d'ailleurs, n'en a aucun. Les manuels scolaires en sont, évidemment, le reflet étant donné qu'ils sont conçus sur la base desdits programmes. Dès lors, il semble plus judicieux, dans l'optique d'aspirer à des manuels plus représentatifs vis-à-vis des réalités qui entourent l'apprenant et en harmonie avec l'APC, de revoir les proportions, priorisant le contexte local dans sa diversité. Nous passons outre l'indisponibilité, depuis plusieurs années, de certains manuels à l'instar de ceux des Arts, langues et cultures nationales pour les classes de 4^e/3^e ou encore d'Histoire et de Géographie, au second cycle (Minesec, 2021). Non seulement il est urgent, dans l'optique d'accompagner et de faciliter la tâche aux formateurs, de commettre un ouvrage pour chaque matière inscrite au programme – les cas cités ci-dessus ne sont pas isolés –, mais, également, il est temps d'accorder la priorité aux données situationnelles. À ce titre, les concepteurs des programmes – pour ne pas dire l'État – sont particulièrement interpellés. Un seuil minimal de 60 à 70% est envisageable. Évidemment, un comité d'experts mieux outillé et plus averti pourra,

en dernier ressort, déterminer la part de chaque entité à représenter dans le manuel et redéfinir les contenus. Il serait aliénant, par exemple, au XXI^e siècle, de se fonder sur des clauses (post)coloniales pour déterminer les contenus des manuels scolaires ; d'accorder un privilège quelconque à l'ex-puissance coloniale, soixante ans après l'accession à l'indépendance.

L'enseignement des langues, et de la littérature plus précisément, fait face au même problème. Enseigner les arts littéraires – littérature et langue françaises par exemple – aux jeunes Camerounais en s'appuyant de manière systématique sur les auteurs français relève d'une curiosité. On trouve ainsi, dans les programmes et autres guides, des précisions redondantes d'un niveau, d'un cycle ou d'une série à l'autre. Elles rappellent explicitement que telle œuvre française de tel siècle doit impérativement figurer dans la liste des manuels de telle classe. Pour les séries littéraires, la proportion attribuée aux œuvres françaises est de l'ordre de 50% – une œuvre sur deux – et peut aller au-delà. « *Roman camerounais du 20^e s. / Œuvre théâtrale française du 18^e s. / Œuvre poétique française du 19^e s. / Essai / Roman français 19^e s. / Œuvre théâtrale camerounaise* », telles sont les précisions (Minesec, 2018 : 09) relatives à la classe de Seconde, série littéraire. Ce taux s'élève à environ 35-40% – une œuvre sur trois – pour les séries scientifiques et techniques. Pour s'ouvrir au monde comme le prévoient les programmes, est-il nécessaire de mettre explicitement un accent aussi prononcé sur les textes d'auteurs originaires d'un seul pays étranger ? L'adaptation « *aux réalités économiques et socioculturelles nationales ainsi qu'à l'environnement international* » comme le souligne la Loi d'orientation de l'éducation au Cameroun (Loi n° 98/004, Art. 11, alinéa 1) ne saurait se réduire à cela. Au-delà de toutes les autres appréhensions qui s'en dégagent, il se trouve que « l'ouverture de l'apprenant camerounais à la culture du reste du monde » à travers la littérature est particulièrement restreinte. Ni la littérature/culture du Maghreb ni celle de l'Asie et des Amériques n'interviennent dans son parcours. C'est dire que l'inadéquation entre les programmes – et par ricochet, le contenu des manuels – et l'APC, notamment en rapport avec la contextualisation, est loin d'être le seul fait du concepteur. Les instructions officielles et constitutionnelles justifient certains égarements, et méritent, de ce fait, des mises à jour opportunes.

Sans avoir pour intention de pourfendre l'identité française, il serait plus juste de redéfinir les critères de choix des œuvres au programme, en prenant en compte des facteurs éminemment contextuels comme l'exige l'APC. D'ailleurs, cette exigence va au-delà d'une approche pédagogique spécifique. C'est le lieu, une fois de plus,

de militer pour une réelle appropriation des contenus : un pourcentage oscillant entre 60 et 70% serait réservé à la littérature camerounaise ; puis 30 à 40% partagé entre la littérature africaine et la littérature francophone ou, plus largement, celle du monde, traduites ou non – à raison de 15 à 20% par cas. Le même principe devrait s'appliquer à toutes les disciplines dont l'enseignement s'appuie sur des œuvres d'art, littéraires ou non littéraires : Philosophie, Allemand, Anglais, etc. Ces disciplines révèlent un autre phénomène d'extraversion de l'éducation que déplore Tadadjeu (1982), lequel affecte, cette fois, les supports des activités d'apprentissage, en dépit du principe inaliénable qui fonde les théories culturaliste et curriculaire. L'éducation est, en tout contexte, d'abord et avant tout le reflet d'une culture. Aucun système éducatif, quelle qu'en soit l'approche pédago-didactique, ne peut et ne devrait en être détaché.

2.2. De l'adaptation des supports d'activités d'enseignement-apprentissage

Une autre facette non négligeable du contenu des leçons susceptible d'en favoriser la contextualisation et, par conséquent, l'adéquation avec l'APC dans les manuels n'est autre que le support d'illustration, sous ses diverses formes. Ce sont, entre autres, les textes de lecture, les corpus d'appui pour divers enseignements, les images, les exercices, etc. De manière globale, et en raison de la structuration par modules comme l'exige l'APC, la plupart des manuels validés par le Conseil en charge de la vérification s'articulent, tant bien que mal, autour de spécificités locales et de l'ouverture de l'apprenant au monde. Toutefois, il subsiste des cas où cette adaptation est, pour plusieurs raisons, questionnable. L'un des aspects les plus remarquables et peu recommandables en la matière est lié à l'authenticité desdits supports. Il se trouve que, en grande partie, les auteurs/concepteurs de manuels préfèrent l'inauthenticité à l'authenticité des sources, peut-être en raison de la perméabilité des textes qui régissent leur activité. Voici ce qui est prévu en français au premier cycle : « Pour l'enseignement des outils de langue, le professeur privilégiera la communication courante en tenant compte de l'environnement socioculturel des élèves » (Minesec, 2014a). Au second cycle,

L'enseignement de la langue partira toujours d'un corpus d'une quinzaine de lignes qui sera un texte littéraire ou non, un document iconique ou sonore ayant une unité sémantique. Qu'il s'agisse du texte ou de tout autre document, il devra être en adéquation avec l'apprentissage à réaliser et contenir de façon représentative les faits de langue à maîtriser. (Minesec, 2018 : 9)

L'accent n'est donc pas mis sur la source de ces supports, ouvrant largement la voie à la créativité et à l'inventivité des auteurs. En lieu et place des extraits de textes littéraires, d'articles de journaux et autres ouvrages référencés et fiables, à choisir avec rigueur et objectivité, le dévolu est jeté sur les pages internet via les moteurs de recherche et mots-clés. Dans le meilleur des cas – de manière relative –, les extraits sont tirés d'autres manuels, au programme ou hors programme, sans nécessité absolue de consulter/vérifier la source. Ce choix s'explique certainement par la difficulté liée à la double contrainte d'adaptation qui s'impose : il faut, à la fois, adapter le support au contexte physique de l'apprenant et au thème du module. Dans le pire des cas, et c'est ce dernier choix qui domine dans les manuels actuellement en vigueur, les extraits, très souvent des phrases détachées, sont inventés. En guise d'illustration, aucune leçon de Grammaire, dans les manuels de 3^e et 4^e, ne s'appuie sur un support de source connue ; tous les supports sont créés de toute pièce. 75 à 80% des exercices s'appuient sur des phrases détachées, inédites. Les manuels d'Anglais et d'Espagnol présentent une réalité identique ; tous les supports de cours et d'exercices sont des phrases détachées et des textes inédits. C'est pareil en Géographie où tous les documents sont sans références éditoriales. Les programmes (Minesec, 2014a : 52) exigent pourtant, hélas sans trop de rigueur, que le texte soit « *composé ou d'auteur, court, en français contemporain et se rapporte à la thématique du module en cours d'étude. Il doit contenir les faits de langue à maîtriser. On évitera autant que faire se peut les phrases détachées* ». Le segment « *autant que faire se peut* » est révélateur du fait qu'il y a une légèreté ou encore une tolérance inappropriée vis-à-vis de la mise en œuvre de ce principe.

À propos du domaine d'apprentissage « *Langues et Littératures* », rappelons que toute unité d'enseignement, dans les manuels, s'ouvre par un texte prévu pour la lecture (méthodique, expliquée, etc.). Le constat est relativement plus alarmant en raison de la sensibilité afférente à la spécificité de cette activité. Elle est censée ouvrir l'esprit de l'apprenant sur les activités connexes à venir et entretenir la contextualisation d'avec son milieu et le thème du module. Mais, à l'évidence, les textes ne reflètent pas au bon prorata les cultures et espaces locaux. Ils sont en très grande partie non authentiques, pris sur les sites internet, essentiellement peu crédibles. Ils ne reflètent guère l'ontologie idéologique et socioculturelle de l'apprenant, ne sont pas suffisamment représentatifs de la diversité de son univers. Les données récapitulatives d'un échantillon de huit modules dans les manuels de Français pour le cycle d'orientation font état de ce que 75 à 80% de ces textes sont

de sources approximatives, ne mettent pas en lumière la littérature locale – nationale ou continentale. Et les textes référencés le sont partiellement, car tous les éléments de la source ne sont pas fournis : auteur, titre, éditeur, année de publication, pages. En Espagnol et en Anglais, les textes sont à la fois non référencés et inédits pour la quasi-totalité (90 à 95%).

Par ailleurs, en lieu et place de la prise locale d'images ancrées dans les réalités des apprenants, chose qui implique un investissement personnel de l'auteur en énergie, en temps et en finances, des téléchargements sont faits sur les sites, en peu de temps avec peu d'efforts. Les supports iconographiques dans le manuel d'Espagnol (Medina, 2017) ne sont réalistes qu'à 30%, et ont à 75% une coloration occidentale. La raison est simple : les auteurs sont européens, moins bien placés à la fois pour maîtriser et pour valoriser les réalités camerounaises/africaines. De la trentaine d'images qui illustrent les lectures méthodiques dans le manuel de Français, à peine une quinzaine de photographies, au profit des croquis qui reflètent moins une culture précise et sont, probablement, d'accès plus facile. Le manuel de Géographie en classe de 4^e présente à hauteur de 80% les images de l'Afrique (très peu du Cameroun), conformément au programme évoqué *supra*. Les images dans *Interactions in English* (2016) sont à 85% voire 90% réalistes, authentiques, contextuelles et diversifiées : un cas d'école.

Pour les systèmes éducatifs suffisamment exigeants en matière de qualité, l'authenticité des ressources est non négociable et la représentativité territoriale s'élève, sans complaisance, à 100%. C'est le cas du manuel intitulé *Méthodes et pratiques du français* (2000), en France. Iconique, textuelle ou documentaire, toute illustration, y compris les groupes nominaux, a une source vérifiable. Il s'agit, d'une certaine manière, de vendre une culture, une littérature ou une idéologie précise au destinataire du manuel, que ce soit l'apprenant, l'enseignant ou toute autre personne. Ceci s'explique par le principe de curiosité qui anime tout esprit en quête de connaissances, de compétences. De nombreux paramètres peuvent le pousser à rechercher la source du texte ou du support dans l'optique d'en savoir davantage. En effet, il faut le réitérer, tout aspect du manuel scolaire, autant que faire se peut, se doit de refléter la culture et la vision du monde propres au contexte éducatif. La conception et l'évaluation devraient être régies rigoureusement par ce principe. Qu'il s'agisse de l'objet des leçons où c'est moins évident ou des supports divers qui constituent le prétexte de la quasi-totalité des activités de classe, la contextualisation doit se faire autant que possible. Les images, les textes et autres énoncés doivent

refléter profondément les réalités et la diversité culturelle camerounaises. Cette recommandation va plus loin et vise, à des degrés variés, toutes les disciplines et tous les domaines d'apprentissage, les sciences fondamentales y comprises. On l'aura remarqué, la (socio)culture est le nœud de l'appropriation et de l'identification. Clanet (1990 : 15), liant la (socio)culture à l'éducation, la considère comme l'ensemble des systèmes de significations qui sont « *propres à un groupe ou à un sous-groupe, ensemble de significations prépondérantes qui apparaissent comme valeurs et donnent naissance à des règles et à des normes que le groupe conserve et s'efforce de transmettre, par lesquelles il se particularise, se différencie des groupes voisins* ». L'idéal pour les culturalistes est d'ériger, en amont, une langue locale pour l'enseignement. Tadjadjeu (1982), à ce propos, soutient que la langue est la clé de toute culture et que chaque culture se transmet par un système éducatif ; ces trois termes que sont la langue, la culture et l'éducation ont la particularité d'être toujours interdépendants, thèse justifiée par le fait que toute langue véhicule une culture. Pour le Ministère de l'Éducation québécois (2003 : 8), l'intégration de la dimension culturelle à l'école favorise « *l'exploitation des repères culturels associés à divers constituants du programme* », à les introduire « *dans les orientations et visées du programme, les domaines d'apprentissage et leurs disciplines* ». Les manuels occupent une place de choix parmi les meilleurs comptoirs de promotion de la culture et de la vision du monde qui s'en dégage ; d'autant plus qu'en cela, ils favorisent la construction des compétences comme le veut l'APC. Quelle est la part de la méthodologie dans cette adaptation ?

3. De l'approche méthodologique dans les manuels

La méthodologie, relativement à la conception du manuel scolaire, rime avec la structuration des activités d'apprentissage, avec le déploiement des techniques d'enseignement-apprentissage et avec la réussite/l'échec de l'approche. Elle met en évidence le triangle didactique : enseignant-savoir-apprenant (Chevallard, 1985). S'il est vrai, d'un point de vue didactique, qu'il existe des universaux en la matière, il reste indéniable que c'est, en effet, la méthode – les principes, les objectifs et la démarche – qui fonde chaque approche pédagogique, la distingue des autres, à travers ses spécificités. Les consignes de travail dans les manuels sont-elles toujours suffisamment claires et précises comme l'exige l'APC à travers le document programme ? Favorisent-elles l'acquisition des compétences transférables dans les situations de vie nouvelles et complexes ? Bref, l'approche se veut-elle théorique ou pratique ?

3.1. Des techniques d'approche

Outre la marge de manœuvre plus ou moins consistante accordée à l'enseignant, conformément à l'approche adoptée, au cadre et à la liberté pédagogique, le manuel, par sa propre démarche, suggère – du moins, est censé le faire – un cheminement pour l'interaction didactique. Comme le stipule l'APC, la méthode doit avoir pour but ultime d'outiller suffisamment l'apprenant, de l'autonomiser, de le rendre capable de capitaliser les ressources diverses et transversales. En cela, il doit être au centre de son apprentissage, agir et non subir l'enseignement, construire le savoir avec l'appui de l'enseignant qui lui sert de guide. Bref, l'efficacité de la technique d'approche se doit de le rendre compétent pour affronter diverses situations. Telle est d'ailleurs la raison d'être de l'APC. Roegiers (2006 : 7), tout en mettant en exergue le *distinguo* avec la performance, définit la compétence comme l'aptitude à pouvoir « *réaliser correctement une tâche complexe* ». Tandis qu'être performant, « *c'est être le meilleur, entrer en compétition avec les autres, quitter à écraser les concurrents, être compétent ne constitue pas une menace pour les autres. Au contraire, les compétences de tous créent la force d'un groupe* » (*Id.*). Pour construire la plupart des compétences (Minesec, 2014a : 17), « *l'élève devra mobiliser une grande variété de savoirs – notions, méthodes et techniques –, d'attitudes et exploiter un ensemble de ressources matérielles et humaines* ». Il s'agit, en effet, comme on peut l'apercevoir, d'une mise en œuvre des savoirs assortis de savoir-être pour aboutir aux savoir-faire. Dès lors, il importe de mobiliser chaque aspect avec le plus d'efficacité possible. À ce sujet, le même auteur (Roegiers, *Op. cit.* : 06) soutient que l'APC, de manière pratique, dans une salle de classe se déploie en quatre activités :

- préciser la/les compétence(s) que chaque apprenant doit pouvoir développer après une/plusieurs leçons ;
- définir ce qu'il doit acquérir en termes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être ;
- montrer à ce dernier à quoi servent ces savoirs – ne pas faire la grammaire ou la mathématique pour le simple plaisir d'en faire, mais bien parce que cela permet de faire face à une situation concrète – ;
- le confronter, enfin, à des situations complexes qui font intervenir ce qui a été appris, étroitement liées à celles de la vie de tous les jours.

En d'autres termes, suivant le deuxième aspect, le manuel scolaire doit explicitement mettre en évidence, à l'entame de chaque séquence, module ou unité, les trois notions essentielles qui fondent l'APC : le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Tel est le gouvernail qui est proposé à l'enseignant et/ou au concepteur du manuel. Par ailleurs,

dans la structuration d'une leçon, il lui est suggéré de s'appuyer, à chaque étape, sur une situation-problème, aussi complexe que possible. La situation-problème doit, à son tour, refléter les réalités de la vie quotidienne, le contexte de vie de l'apprenant – aspect largement abordé précédemment. Plus les savoirs et savoir-faire à mobiliser/ à capitaliser sont nombreux et variés, plus l'apprenant est éprouvé, et la réussite présume un meilleur réinvestissement dans les situations inédites. La difficulté majeure réside dans la nécessité des ressources transversales pour la construction efficiente de la compétence, surtout pour les situations les plus complexes. Il est suggéré d'y intégrer les documents authentiques, des illustrations concrètes pour plus de vivacité, et plus d'intérêt de la part de l'apprenant – sous réserve de ce dont dispose l'enseignant en contexte de classe – ; de viser l'activité pratique au détriment de la passivité. Aussi, pour améliorer cette proposition de Roegiers, ce cheminement fondé sur quatre entrées est proposé pour l'élaboration d'une leçon type APC :

- la définition de la/des compétence/s ;
- l'indication des ressources – savoirs – à utiliser ;
- la proposition des situations-problèmes ;
- l'utilisation des ressources pour résoudre les situations-problèmes – et, donc, la construction proprement dite des compétences.

Jusqu'ici, de nombreux manuels relevant des deux domaines d'apprentissage visés par la présente étude, en dépit de l'implémentation de l'APC et de la méthodologie y afférente, ne suivent pas ce canevas et privilégient des techniques peu recommandées/ peu recommandables : questions-réponses, QCM, etc. En soi, aucune technique n'est mauvaise ou caduque. En revanche, tout réside dans la manière de la déployer, de l'explorer, de l'exploiter, et dans la finalité recherchée. Suivant l'APC, chacune des techniques sous-tendant l'interaction didactique se veut participative, active. Aussi, les questions-réponses autour d'un corpus, d'un document, d'une image ou de tout autre support ne devraient pas viser des réponses passives, qui ne sollicitent pas chez l'apprenant la mobilisation de savoirs en vue de bâtir les savoir-faire et savoir-être. C'est dire que les questions fermées sont plus ou moins prohibées. En observant de près les manuels en vigueur, on trouve de nombreux supports didactiques autour desquels gravitent essentiellement des questions ne requérant pas une certaine implication de l'apprenant. C'est le cas, à titre d'illustration, des leçons portant sur les outils de langue. En Anglais et en Espagnol, les questions à choix multiples dominant plus de 75% des activités, en plus des phrases et textes à trous. On l'observe également en Français, avec moins d'acuité. Toutefois, on trouve, d'un

manuel à l'autre, quelques activités nécessitant la mobilisation des ressources diverses. Et on ne saurait occulter le fait que les manuels sélectionnés le sont par rapport à ceux jugés moins bons. Leur qualité est donc meilleure de manière essentiellement relative. Cette relativité ne sied pas au domaine de l'éducation où la limite doit être la perfection. En plus, tous les concepteurs ne sont ni systématiquement ni suffisamment outillés pour la question, pour diverses raisons. Et, fait non négligeable, l'adoption de l'approche pédagogique a précédé, faut-il le rappeler, la conception des manuels, la formation rigoureuse des formateurs. Pour toutes ces raisons, plusieurs manuels sont choisis davantage pour éviter le néant.

De manière concrète, en guise de précision, suivant l'Approche par compétences, les tâches faisant interagir les apprenants entre eux et avec l'enseignant doivent être privilégiées. C'est-à-dire les activités impliquant la recherche et l'action : « la discussion/le débat, le brainstorming, le jeu de rôle, le travail de groupe, la lecture et l'analyse des documents, les exposés, les interviews, les enquêtes, excursions et visites de terrain, les activités pratiques » (Minesec, 2014b : 50). Pour la formulation des tâches, les programmes (Minesec, 2014a : 53) prescrivent des manipulations qui puissent permettre « à l'élève de mettre en évidence le fonctionnement de telle ou telle structure. Il peut procéder par diverses opérations : transformation, substitution, permutation, déplacement, adjonction, addition, suppression, expansion ». L'enjeu majeur réside donc dans l'activité concrète. D'où l'impérieuse nécessité d'avoir/de concevoir des manuels adaptés et à jour. Dans le même ordre d'idées, le travail en groupe sera priorisé, avec variation des membres et des équipes, afin d'aiguiser la coopération et la collaboration et, donc, le savoir-être. Ceci n'entache pas l'effort et le potentiel individuels, plus sollicités dans la vie quotidienne. Roegiers (2006 : 15), à ce propos, soutient que « pour être efficace, l'enseignant doit donner quelques explications courtes mais surtout faire travailler les élèves ». L'efficacité d'un apprentissage est liée, selon lui, à deux choses : les « occasions qu'a l'élève de discuter avec les autres élèves, pour comparer ce qu'il a compris [...] mais surtout [le] temps pendant lequel l'élève a l'occasion de travailler seul » (*Id.*).

En outre, une fois que la tâche est adoptée comme procédé didactique et pédagogique, s'impose la nécessité de ne pas la complexifier brusquement mais, plutôt, progressivement. Les facteurs saillants qui gouvernent sa conception résident en la faisabilité, la lisibilité, la pertinence et l'opportunité. Une tâche, par exemple, ne doit être ni trop longue, ni ambiguë ; elle doit partir du simple à l'ardu, étape par étape. Une démarche résolument expérimentale. Par ailleurs, la diversité des

ressources à mobiliser pour venir à bout de chaque situation-problème induit la notion de décloisonnement sous ses multiples facettes.

3.2. Du décloisonnement des disciplines et sous-disciplines

Le décloisonnement s'avère être un autre facteur non négligeable de l'APC. Il justifie d'ailleurs le regroupement des activités d'enseignement-apprentissage autour des modules thématiques, analogues aux domaines de la vie. Cros *et al.* (2010 : 86) le considèrent comme « *le regroupement des disciplines en domaines* » ; chose qui permet de baser l'apprentissage « *sur la démarche de résolution des problèmes ; se fondant sur la liaison entre l'école et la vie* » (*Id.*). Ainsi, une sorte de pont est tissé non seulement entre les sous-disciplines d'une même matière mais également entre les différentes matières qui structurent un système éducatif afin d'asseoir les objectifs généraux visés. Jusqu'ici, on peut affirmer sans risque de se fourvoyer, à la lecture des manuels en vigueur, que les sous-disciplines, pour la même matière, ne semblent pas s'imbriquer véritablement ; les différentes disciplines encore moins. Dans la plupart des cas, le seul point commun entre les différentes leçons au sein d'un même module demeure l'ancrage thématique. Autrement dit, en fonction du module choisi ou, plus précisément, de l'unité choisie, les supports d'apprentissage – textes, corpus, images, etc. –, selon les prescriptions tirées des programmes, sont adossés à un thème précis. Dans une certaine mesure, cela s'apparente à de la méprise : au-delà du rapprochement thématique, le principe de décloisonnement doit s'appliquer aux techniques d'approche, d'une activité à l'autre, d'une leçon à l'autre.

À titre d'illustration, le français comme discipline au sous-cycle d'orientation du système éducatif francophone au Cameroun se déploie comme suit : la lecture suivie, lecture méthodique, la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire, l'orthographe, l'expression écrite et l'expression orale. En dehors de la première sous-discipline qui, par son essence, a un ouvrage à part, toutes les autres structurent chaque unité d'enseignement dans le manuel scolaire, avec la possibilité, suivant les orientations du guide des programmes et en raison des contraintes de temps, de faire permuter certaines leçons portant sur les outils de langue. S'appuyer sur les supports liés à la même thématique comme « *la déforestation* », par exemple, ne sera donc que le premier degré du décloisonnement en vue de l'atteinte d'une compétence à moyen ou à long terme, outre le fait que l'expression écrite et l'expression orale, comme compétences, fédèrent tous les autres paliers d'apprentissage. Au second degré, le plus important car mettant en exergue la transversalité des savoirs et savoir-faire,

le décloisonnement consiste à s'appuyer, autant que faire se peut – si et seulement si cela n'entrave pas les contraintes plus élevées liées à l'APC –, sur les données d'une leçon pour en aborder une autre, et vice-versa. En pratique, s'il est prévu d'aborder en Grammaire *les niveaux de langue*, en Conjugaison *le mode impératif* et en Orthographe *les homophones grammaticaux*, la formulation des tâches en Lecture méthodique devrait s'adosser, dans la mesure du possible, sur ces outils de langue. De même, si le module vise la compétence de production argumentative, il serait judicieux que les corpus des leçons sur les ressources soient de type argumentatif. Autre exemple, si la compétence visée est relative à la production d'un récit pour résoudre un problème de la vie, les leçons de grammaire et de conjugaison pourraient porter sur les temps du récit ; le texte de Lecture serait de type narratif ; l'expression orale porterait sur le témoignage ou sur le récit oral ; et la leçon de vocabulaire sur le lexique spatio-temporel. D'un manuel à l'autre, le constat est le même, le décloisonnement reste à implémenter dans certains cas et à parfaire dans d'autres.

Bien que plus complexe, le décloisonnement entre les différentes disciplines ménagerait un espace de communication au service de l'atteinte des objectifs globaux de l'enseignement, au service de la réalisation des macro-compétences, plus aisément transférables dans les situations nouvelles, dans la vie. En tant que support de premier ordre, le manuel se doit de prôner, en amont, de tels critères afin de faciliter la tâche à ses destinataires. Pour conforter la même hypothèse, l'intégration y joue une part non négligeable.

4. La part des activités d'intégration et de prolongement

Les activités d'intégration et de prolongement dans la configuration méthodologique de l'APC sont incontournables, fût-ce dans la conception ou l'évaluation des manuels. Pour la même raison s'est bâtie une synonymie entre l'APC et la pédagogie dite de l'intégration. Ces activités, au-delà de l'évaluation formative qui permet, progressivement, de vérifier l'assimilation des outils mineurs concourant à la réalisation de la macro-compétence visée, permettent d'éprouver les apprenants et, par conséquent, de contrôler le degré d'acquisition – total, partiel, nul – de la compétence. L'enjeu primordial en est l'autonomisation de l'apprenant. C'est le lieu de questionner la faisabilité de l'évaluation proprement dite d'une compétence. Étant donné que sa réalisation se veut mobilisatrice de nombreuses ressources allant parfois au-delà d'une seule discipline voire du cadre scolaire, comment en mesurer l'assimilation ? Autrement dit, l'espace scolaire suffit-il pour mesurer de manière

efficace l'acquisition d'une compétence compte tenu de l'essence transversale de celle-ci et du caractère toujours inédit et spécifique de chaque situation de la vie réelle ? La compétence, en soi, paraît abstraite et relativement insaisissable. C'est, selon Cros *et al.* (2010 : 23), « *un construit ; elle ne peut être ni observée ni mesurée directement car elle est induite à partir de l'action* ». Sur cette base, ils proposent que, « *lorsqu'on voit un individu accomplir une action, on en induit qu'il détient ou non la compétence requise pour sa réalisation* ». D'où l'intérêt de ne guère négliger, dans la conception du manuel, ni l'intégration ni le prolongement, l'expérimentation à mener à l'intérieur ou hors de l'école.

Pour ce qui est de l'intégration, Roegiers (2006 : 10 et 13) la définit comme l'utilisation des savoirs et savoir-faire dans les situations de la vie courante. Il propose alors de « *répartir sur toute l'année [et, par ricochet, dans tout le manuel], de façon régulière, les apprentissages en cinq ou six paliers. Ces apprentissages sont définis en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être* ». C'est pourquoi, poursuit-il (Roegiers, 2011), il est utile de prévoir à chaque fin de palier comparable à la séquence dans le système éducatif camerounais, toutes les cinq semaines, une période pour les activités d'intégration et les évaluations formatives. Toutefois, il faut relever que l'auteur semble confondre l'espace scolaire avec ses contraintes à la vie de société : l'école est le lieu de la construction de la compétence et on s'y sert des savoirs pour le faire ; la vie est le lieu de la performance, on y est compétent ou incompétent. L'intégration résout en fait le problème de séquençage de la compétence en sous-compétences, qu'il faut ensuite réunir au cours d'une activité. L'accent, par ailleurs, est mis sur la résolution des situations-problèmes, sur l'autonomie de l'apprenant et sur son implication individuelle. En dépit de la liberté pédagogique dont dispose chaque enseignant dans sa salle de classe – avec l'obligation d'adaptation en fonction des réalités du milieu –, le manuel scolaire a pour fonction, entre autres, de prévoir un canevas, plus ou moins flexible. La part des activités d'intégration ne saurait être lésée ou, pire, ignorée. À l'évidence, de nombreux manuels validés et servant de support didactique à l'APC actuellement méprisent cela. Si ceux de Français et d'Espagnol en réservent à la fin de chaque module sous forme de production écrite et/ou orale, ceux d'Anglais et de Géographie, par exemple, se montrent moins rigoureux. Dans un cas comme dans l'autre, les consignes sont parfois très peu précises par rapport aux principes de l'APC. Dès lors, l'urgence de les mettre à jour s'impose.

Il en est de même pour le prolongement de la réflexion, bien qu'il soit spécifique et réservé à certaines activités d'enseignement. En fonction de la discipline, du

module, de l'unité et, surtout, de la nature de la leçon, certaines questions abordées entretiennent explicitement ou implicitement un goût d'inachevé/d'inaccompli. Cela justifie amplement le recours à la poursuite de la recherche. Les contraintes temporelles n'étant pas favorables, sa réalisation s'envisage hors de la salle de classe. Le compte rendu, dans ce cas, devient un adjuvant. Par ailleurs, on ne saurait parler de prolongement sans envisager l'intégration et/ou l'évaluation. De nombreuses activités participent du prolongement : l'enquête de terrain, la recherche sur internet ou en bibliothèque, l'entretien, etc. Le tout aboutit, inéluctablement, à l'aptitude du sujet-apprenant devant une situation-problème, à son autonomie. Si, par exemple, une leçon d'Histoire porte sur « *Le Cameroun indépendant* », le concepteur pourrait prévoir une activité de prolongement, une enquête à mener sur le terrain dans l'optique de compléter les informations reçues, de les comparer ou d'en mesurer la véracité ; sur « *les mouvements nationalistes* » par exemple. Dans le cadre de l'exploitation des textes en Français, cet investissement pratique et concret consisterait, en fonction du thème/module abordé, à se servir des ressources informatiques ou des bibliothèques pour approfondir les acquis, par l'activité pratique, mettant en œuvre la compétence construite ou en cours de l'être. Les enquêtes et autres ne sont pas non plus à ignorer. Les programmes (Minesec, 2014a : 49) en vigueur, pour plusieurs disciplines, prévoient cette activité en ces termes : « *Une séance de lecture méthodique peut avoir au premier cycle les prolongements suivants : débat autour d'un problème tiré du texte ; travaux d'écriture ; dramatisation* ». Une raison de plus pour accorder une place de choix à ces activités dans la conception des manuels, ainsi qu'à toute autre forme d'exigence encore négligée jusqu'ici, dans le but de relever le défi d'un manuel plus conforme et peu controversé.

5. Pour un manuel scolaire (de qualité) conforme à l'APC

Comment s'arrimer aux exigences de l'APC et faciliter les activités d'enseignement-apprentissage hors de/et dans la salle de classe à travers les manuels ? Tel est le principal enjeu du présent projet. L'état des lieux exploré et apprécié, il s'avère urgent d'adapter assez profondément les manuels scolaires à l'approche pédagogique en vigueur depuis une dizaine d'années. Vu la place primordiale du manuel scolaire au sein du triangle didactique, il serait inopportun de se fixer des objectifs sans se donner les moyens de les atteindre ; ou en se contentant des moyens approximatifs. L'adoption d'une nouvelle approche pédagogique dans un système éducatif rime inexorablement avec l'adaptation rigoureuse et stricte des ressources humaines, du matériel didactique

et des manuels. Les premiers doivent être abondamment recyclés tandis que les autres doivent être mis en adéquation avec ladite approche. Pour ce faire, des critères mesurables et concrets – ne serait-ce qu'à titre indicatif, et sous réserve d'une expertise plus aguerrie – sont proposés ici, visant à la fois les concepteurs et les évaluateurs des manuels scolaires au Cameroun. Le but ultime est d'aboutir à des manuels de qualité, à la fois au service des apprenants et de l'enseignant, et susceptibles de favoriser l'implémentation de l'APC. De toute évidence, le bon ou mauvais manuel a une part importante à jouer dans l'atteinte des objectifs majeurs de l'éducation.

Le premier palier réside dans l'adaptation des manuels à l'APC, la contextualisation des contenus d'enseignement de manière globale, dans le manuel et en dehors. D'entrée de jeu, pour les besoins de représentativité et d'ancrage culturel voire d'appropriation, des pourcentages doivent être clairement définis et imposés aux concepteurs et évaluateurs des manuels. En fonction des disciplines et sous-disciplines, de leur flexibilité et de leur adaptabilité, les ressources – références – culturelles, historiques, géographiques, textuelles ou iconiques devraient désormais se répartir comme suit, par exemple : 60 à 70% au profit du Cameroun avec prise en compte de la diversité et des minorités ; 15 à 20% pour l'Afrique et, enfin, 15 à 20% pour le reste du monde – pas uniquement la France comme c'est le cas actuellement dans certaines disciplines. La diversité et la représentativité, qu'elles soient d'ordre culturel, idéologique, économique, historique, géographique ou autre, doivent en être le leitmotiv. Si le contenu doit refléter largement l'environnement plus ou moins immédiat de l'apprenant, l'esprit d'ouverture au reste du monde demeure d'actualité, comme l'exige l'APC. Dans le même sillage, les ressources – textes de lecture, corpus, supports d'exercices, images... – doivent être systématiquement référencées et, autant que faire se peut, authentiques. À hauteur de 90%, au minimum, elles doivent être de sources crédibles, clairement indiquées et reflétant les réalités quotidiennes de l'apprenant. Il en est de même pour les situations de vie qui devront cibler les centres d'intérêt de l'apprenant.

Du point de vue méthodologique – deuxième palier –, le manuel scolaire qui se réclame de l'approche dite par compétences ne saurait s'éloigner des techniques d'enseignement qu'implique celle-ci. En effet, l'objectif principal étant la réalisation des compétences au minimum observables, il serait incongru de bâtir les activités d'enseignement-apprentissage sur une démarche partiellement ou, pire, totalement passive. Aussi, la structuration du travail à faire, à divers niveaux, priorisera les tâches à exécuter, l'activité et l'interactivité, des tâches qui imposent à l'apprenant la

mobilisation de ressources diverses et variées, et qui le mettent résolument au centre de l'apprentissage, au détriment de la démarche passive. En raison de la dernière exigence, il importe désormais de décroisonner systématiquement les disciplines et sous-disciplines : ne plus se limiter à l'adoption d'une thématique éponyme au module ou se limiter à l'expression écrite ou orale ; en faisant interférer les ressources et autres. Par ailleurs, la formulation de la consigne devra être simple, concise, la moins ambiguë possible. Bref, la technique d'approche devrait ouvrir l'esprit de l'apprenant, susciter sa curiosité et aiguïser son adaptabilité à des situations inédites.

Au même titre, en guise de troisième palier, les techniques d'évaluation déployées dans le manuel reflèteront inéluctablement cette permanente mise à l'épreuve. Compte tenu du fait que la compétence est au cœur de l'approche prônée, faisant de l'APC une pédagogie intégrative et expérimentale, les activités d'intégration occuperont une place de choix. Quand cela est nécessaire, les activités de prolongement dans la salle de classe et, de préférence, en dehors, seront proposées. Dans le viseur à ce niveau particulièrement, se trouve l'autonomie de l'apprenant sur le plan de la compétence, en termes de développement personnel et en matière de libre éclosion idéologique. Un esprit critique, ouvert, tolérant, capable d'exprimer librement sa pensée, d'émettre des réserves si besoin en toute quiétude, et d'admettre la divergence de vues sur le même sujet. Suivant cette logique, l'objectif ultime de la « *formation, au terme du premier cycle, est donc de rendre l'apprenant capable d'autonomie, capable d'apprendre tout au long de sa vie, d'œuvrer pour le développement durable, d'exercer une citoyenneté responsable* » (Minesec, 2014a : 14). Effectivement, le développement durable en serait une meilleure trame de fond, avec distinction claire entre domaines de vie : les compétences visées dans la protection de l'environnement, par exemple, ne sauraient se fondre dans celles relatives à la citoyenneté.

Pour une adéquation plus accomplie entre le manuel et l'approche pédagogique, quelle qu'elle soit, le CNAMSMD pourrait envisager l'obligation de joindre au livre de l'élève un guide pédagogique pour l'enseignant, voire un cahier d'activités pour un suivi plus rigoureux des activités d'intégration. En plus, le manuel scolaire, quelle que soit la discipline visée, doit prendre en compte toutes les sous-disciplines, objectivement et rigoureusement. En Français par exemple, l'expression orale introduite avec l'avènement de l'APC devra bénéficier d'un meilleur cadre – contenus, approche... – et, éventuellement, être désormais plus facilement évaluable aussi bien en formation qu'en certification. Pour implémenter concrètement toutes ces mesures

et bien d'autres, il serait temps de penser à intégrer, éventuellement, dans le cahier de charge du Conseil d'agrément, la relecture au sens strict dans le but d'éliminer les coquilles passées inaperçues en amont au cours de la production et, éventuellement, de l'édition qui suivra en aval. Au-delà des exigences énoncées ci-dessus, somme toute non exhaustives, le manuel se doit de briller par l'exactitude des informations, l'originalité, l'absence de plagiat, le respect de la morale/l'éthique, la lisibilité, la précision, la bonne présentation, l'adaptation du registre au niveau des apprenants, etc.

Au final, c'est une réforme générale qui s'impose : réforme en termes de révision épistémologique et méthodologique des manuels scolaires avec un point d'orgue sur le cahier de charges des concepteurs et des évaluateurs. Et, au-delà, une réforme en termes d'états généraux de l'éducation – plus qu'opportuns –, de questionnement du système dans sa globalité en vue de mieux l'adapter aux données actuelles et à venir. Il ne s'agit surtout pas d'une fuite en avant avec, au passage, le boycott du règlement élémentaire ; encore moins de saupoudrer maladroitement, çà et là, un ingrédient au nom de tous les autres. C'est le lieu de déplorer l'intrusion brusque de *Munyal, les larmes de la patience* (Djaïli, 2017) en classe de T^{le} (Minesec, 2021 : 6) et qui, quoique salutaire en soi, boycotte les textes en vigueur. Ceux-ci préconisent sans équivoque l'étude d'une poésie française du XX^e siècle et d'un théâtre camerounais. De quoi questionner cette manœuvre. Autant on clame l'adaptation des manuels au contexte camerounais, autant il serait incongru de militer pour l'anarchie. Ce principe va au-delà de l'APC. Ça aurait été n'importe quelle autre approche, que le respect des textes en vigueur resterait de rigueur, aussi indigestes qu'ils puissent être. Il est plutôt judicieux de revoir les curricula, d'en adopter qui s'arriment mieux à l'approche prônée et qui concordent parfaitement avec le contexte global. Autrement dit, c'est de la refonte du système éducatif qu'il est – in/directement – question, sans léser le moindre maillon de la chaîne. Il est improductif, et Perrenoud (2000) le reconnaît, de se hâter juste d'opter pour une approche pédagogique « en laissant sa mise en œuvre au hasard des choix individuels ». D'une nouvelle politique éducative jailliraient des programmes moins controversés, assortis de cahiers des charges précis et concis à l'endroit des acteurs. Subséquemment, le manuel sera plus adapté à l'approche pédagogique dont il faudra également évaluer les tenants et les aboutissants, apprécier le chemin parcouru et prendre les décisions qui s'imposent. En tout état de cause, l'avis des experts sur chaque aspect de la réforme sera, à juste titre, requis.

Conclusion

On se doit d'admettre, fût-ce de manière relative, que « *l'APC est une pédagogie complexe et exigeante qui révèle souvent des dysfonctionnements* » (Cros *et al.*, 2010 : 52). Parmi ces dysfonctionnements figure l'adaptation du manuel aux contraintes de ladite approche. Une adéquation qui, de toute évidence, relève davantage d'une exigence que d'un simple choix. À l'observation, les pratiques actuelles en la matière sont, pour le moins, approximatives. Certains manuels laissent apparaître manifestement l'effort d'adaptation à l'APC mais restent perfectibles pour des raisons aussi bien dépendantes de l'État que des concepteurs, des évaluateurs, des éditeurs. D'autres s'en éloignent de bout en bout, tant sur le plan du fond que sur celui de la forme. En bref, il ressort des analyses déployées que l'adéquation entre le manuel scolaire et l'APC passe, à la fois, par des décisions déterminantes de la part de l'État et, plus loin, par le respect des critères bien définis et mesurables par les auteurs, éditeurs et sélecteurs. Les critères de qualité formulés et visant cette adéquation relèvent, globalement et prioritairement, de trois ordres : la contextualisation des contenus et des supports, l'adaptation des techniques et méthodes d'approche puis, sans pour autant prétendre à l'exhaustivité, l'évaluation des compétences. Le manuel scolaire constitue, entre autres outils didactiques, dans un système éducatif ambitieux, un élément fondamental et incontournable. Il est l'allié inconditionnel de la pédagogie, quelle qu'en soit l'orientation ; c'est la meilleure référence aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant. Dès lors, il urge d'en améliorer la qualité, avec pour seule limite la perfection.

Références bibliographiques

- Amon, É. et Bomati, Y., 2000, *Méthodes et pratiques du français au lycée*, Paris, Magnard.
- Botnem, V. E., 2018, *Planète Cameroun*, Yaoundé, Hatier/Edicef.
- Chevallard, Y., 1985, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage.
- Clanet, C., 1990, *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, Presses universitaires de Mirail.
- Cros, F. *et al.*, 2010, *Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*, Document de travail n° 97, Paris, Agence française de développement.
- Cuq, J.-P. (coord.), 2003, *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE int.

Décret n° 2017/11737/CAB/PM du 23 novembre 2017 portant création, organisation et fonctionnement de la commission nationale chargée du suivi et de l'évaluation de la mise en œuvre de la politique nationale du livre, du manuel scolaire et autres matériels didactiques.

Djaïli, A. A., 2017, *Munyal, les larmes de la patience*, Yaoundé, Proximité (*Les impatientes*, Paris, Emmanuelle Collas, 2020, Rééd.).

Forquin, J.-C., 1996, École et culture. *Le point de vue des sociologues britanniques*, Paris, De Boeck.

Giguère Trudeau, E., 2006, « L'approche par compétences en formation technique professionnelle », in M. Amyot et C. Hamel, *La formation continue des personnels de l'éducation*, Multimondes, pp. 147-159.

Lebrun, J., Lenoir, Y. & Desjardins, J., 2004, *Le manuel scolaire « réformé » ou le danger de l'illusion du changement : analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001*, Revue des sciences de l'éducation, volume 30, n° 3, pp. 509-533, <https://doi.org/10.7202/012080ar>, consulté le 17 juin 2021.

Loi n° 98/004 du 04 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun, <http://portal.unesco.org/education/en/files/12704/10434093270Cameroun1.doc/Cameroun1.doc>.

Medina, A. et al., 2017, *Nueva didáctica del Español 2, Enseñanza secundaria*, Madrid, Agence espagnole de la coopération internationale.

Ministère de l'Éducation du Québec, 2003, *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*. Document de référence à l'intention du personnel enseignant, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun, 2021, *Liste officielle des manuels scolaires. Année 2021/2022. Enseignement secondaire général (Premier et Second cycles)*, Communiqué n° 02/21/MINESEC/CAB du 27 avril 2021.

Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun/Inspection générale des Enseignements, 2014a, *Programmes d'études du français première langue, classe de 4^e/3^e*, Yaoundé, CAAP.

Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun/Inspection générale des Enseignements, 2014b, *Programmes d'études de 4^{ème} et 3^{ème} Histoire/Géographie/ECM et Guides des programmes d'études d'Histoire – Géographie – ECM, 4^e et 3^e*, Yaoundé, CAAP.

Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun/Inspection générale des Enseignements, 2018, *Programmes d'études du français première langue, classe de 2^{ndes}*, Yaoundé, CAAP.

Nama, M., 2016, *Interactions in English*, Cambridge, Cambridge University Press.

Nanfah, J. et alii, 2016, *L'Excellence en français, 4^{ème}*, Yaoundé, NMI Education.

Nanfah, J. et alii, 2016, *L'Excellence en français, 3^{ème}*, Yaoundé, NMI Education.

Perrenoud, P., 2000, « L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? », in AQPC, *Réussir au collégial*, Actes du colloque de l'Association de pédagogie collégiale, Montréal, en ligne : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud>, consulté le 10 juillet 2021.

Roegiers, X., 2011, *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire. La pédagogie de l'intégration comme de réflexion et d'action*, Bruxelles, De Boeck.

Roegiers, X., 2006, *L'APC, Qu'est-ce que c'est ?*, Paris, Edicef.

Tadadjeu, M. (éd.), 1982, *Propositions pour l'enseignement des langues camerounaises*, Travaux et documents de l'ISH, n° 28, Yaoundé, CREA.

Taylor Cox, J., 1994, *Cultural diversity in organization. Theory, research and practice*, Berrett-Koehler.

PROGRAMME CRITIQUE DANS LES MANUELS SCOLAIRES : PROCESSUS ET RÉSULTATS

Lilian Lem ATANGA et **Hugues Carlos FOTSO GUECHE**, *Université de Bamenda*

Pr Lilian Lem Atanga est Professeure agrégée des notions de genre et discours au Département d'Études africaines de l'Université de Dschang, responsable de l'éducation inclusive à l'École normale supérieure de l'Université de Bamenda et chef de département de Linguistique et Langues africaines à l'Université de Bamenda. Elle a obtenu récemment une bourse du College of Liberal arts and Sciences de l'Université de Floride. Depuis l'obtention de son doctorat en linguistique à l'Université de Lancaster, au Royaume-Uni, elle a mené des recherches sur la langue, le genre, la politique, les élections et les médias dans les contextes africains. La Professeure Atanga possède également une forte expérience dans l'enseignement et l'administration de haut niveau notamment par les fonctions qu'elle occupe à l'Université panafricaine des sciences de l'eau et de l'énergie (PAUWES) à Tlemcen, en Algérie. Elle a publié des ouvrages, des chapitres de livres, des articles et des revues dans des encyclopédies à fort impact.

Dr Hugues Carlos Fotso Gueche est linguiste et ingénieur pédagogique dans l'enseignement des langues étrangères. Il a également enseigné pendant près de deux décennies l'anglais et le français comme langues étrangères dans les lycées de la région du Nord-Ouest du Cameroun avant de rejoindre l'Université de Bamenda où il est Chargé de cours en didactique et langue française à l'École normale supérieure et en linguistique à la Faculté des Lettres. Il est l'actuel coordonnateur de l'Unité fonctionnelle du français de l'université. Ses domaines de recherche, où il a publié de nombreux articles, concernent les langues africaines en voie de disparition, l'apprentissage et l'acquisition d'une seconde langue, la didactique des langues secondes et étrangères, la syntaxe générative, la phonologie.

Résumé

Le monde se complexifiant de plus en plus, les compétences en matière de connaissances critiques deviennent impératives pour la survie. Les écoles et les manuels scolaires soutenus par des programmes critiques semblent donc jouer un grand rôle dans la transmission des connaissances critiques sur la base des compétences de pensée critique impératives pour un monde de plus en plus exigeant et en constante évolution. Ce document explore l'inclusion des contenus critiques dans les manuels scolaires, en utilisant comme données les manuels de mathématiques et d'anglais des deux systèmes éducatifs francophone et anglophone du Cameroun.

Nos données ont été recueillies en échantillonnant et en sélectionnant quelques livres de Mathématiques et d'Anglais de CE2 au niveau primaire et des classes de Cinquième et de Form 1 au niveau secondaire, manuels agréés par le Ministère de l'Éducation de Base et le Ministère des Enseignements Secondaires. Nos résultats révèlent que les ouvrages du sous-système éducatif francophone contiennent plus de matériels qui encourage la réflexion critique que les livres du sous-système éducatif anglophone au Cameroun. Cependant, tous les manuels ont démontré un manque d'inclusion intentionnelle et systématique de matériels de pensée critique à la fois dans le programme et dans la conception du contenu. Le contenu critique devient alors une loterie apparaissant sporadiquement et sans positionnement systématique et stratégique de ce contenu.

Mots-clés :

Manuels, qualité, contexte, intégration, méthodologie, curricula.

1. Introduction : de l'élaboration des programmes et des résultats

Les théories de Foucault traitent principalement de la relation entre le pouvoir et la connaissance. Foucault, dans une publication de 1969, note la relation entre pouvoir et savoir et montre comment ceux-ci sont utilisés comme outils de contrôle social par le biais des institutions. Ces institutions sociales comprennent les écoles et sont plus efficaces à travers des discours qui circulent comme des nuages dans l'air, mais qui s'infiltrant profondément et de manière omniprésente en tant qu'idéologies qui sont adoptées et deviennent hégémoniques.

Ces différents systèmes de connaissances, en tant qu'idéologies, ne sont plus remis en question ou critiqués, mais sont pris pour acquis comme coutumes et traditions. Ces systèmes de connaissances sont basés sur des suppositions et des présuppositions. Ils poussent l'apprenant à agir et à se comporter d'une certaine manière, ayant ainsi un impact social direct sur les –savoir-être, les –savoir-faire, les manières de penser et les manières de s'exprimer.

Les systèmes scolaires selon Foucault sont alors conçus pour fabriquer le consentement (voir Herman et Chomsky, 2010). Selon McDavid (2020), « *Le dilemme social* » reproduit des actions, robotisant ainsi les citoyens (Djimeli et Atanga, 2017) et formatant leur cerveau à penser et agir de manière non critique. Cela peut sembler extrême, mais il existe une différence entre un programme critique et un programme qui cherche simplement à fournir des connaissances là où ces connaissances sont considérées comme des faits incontestés.

Des exemples de formes statiques de connaissances incluent une leçon d'histoire ou d'éducation civique au Cameroun qui disait auparavant que « *le Cameroun a deux langues* » et prenait cela comme un fait. Une telle leçon dans un programme qui cherche à partager les connaissances plutôt qu'à produire des connaissances donne à l'apprenant la possibilité de réfléchir au nombre de langues disponibles dans son contexte – dans ce cas le Cameroun. Si le contenu du programme requis pour que le candidat réfléchisse sur les différentes langues utilisées dans sa communauté produit des connaissances sur les langues disponibles au Cameroun, alors une telle approche de l'apprentissage conduira l'apprenant à critiquer le concept du Cameroun possédant deux langues. Il faudrait donc ajouter l'adjectif « *officiel* » pour que l'information soit correcte.

Selon Akbar et Kayhan (2013), la théorie critique soutient que la relation entre le programme scolaire et la communauté doit être revue pour faire la distinction entre

les programmes formels et cachés, ce qui conduit à une meilleure compréhension du système de valeurs dominant.

Pour inclure un contenu critique dans les manuels scolaires, les approches pédagogiques doivent adopter une pédagogie critique (Lynch, 2016). La pédagogie critique est née de la théorie critique de Horkheimer (1972). Cependant, inclure une approche critique dans les manuels scolaires, en particulier aux niveaux primaire et secondaire de l'enseignement, ne nécessite pas l'utilisation du mot critique dans le programme, mais d'un contenu consciemment développé dans le but d'amener l'apprenant à développer une pensée indépendante qui questionne les savoirs et le contenu de l'enseignement ainsi que celui du matériel didactique.

Avoir une philosophie d'enseignement – et d'apprentissage – fondée sur la pédagogie critique exige que les éducateurs encouragent les élèves à critiquer les structures de pouvoir et d'oppression, c'est-à-dire quel contenu et pourquoi, dans quel but et quelle fin, vers quel objectif et pour quel résultat. Un résultat qui rend l'apprenant plus curieux avec plus de questions que de réponses est une quête pour trouver des solutions aux problèmes plutôt que pour apprendre des solutions aux problèmes.

Pour un programme d'études critique, la conception du contenu de la matière doit inclure un contenu qui cherche à sonder les connaissances de l'élève / apprenant avec des mécanismes de pensée, de conception et d'évaluation alternatifs qui obligent l'apprenant à remettre en question et à produire un questionnement logique aux formes normatives.

2. Objectifs

L'ultime objectif de cette contribution est d'examiner le contenu critique des manuels scolaires et la façon dont le programme peut être amélioré si nécessaire pour s'adapter à un programme critique. La contribution examinera les compétences transférables incluses dans les manuels scolaires en utilisant l'approche basée sur les compétences (O'Sullivan & Burce, 2014 ; Fokina, Kolupaev, Yarovenko, Guseva & Ignatyeva, 2016) et le contenu qui requiert que les apprenants développent des capacités de production de connaissances – et de consommation – et de remise en question des connaissances inhérentes pour obtenir des perspectives éclairées sur le contenu du sujet.

3. Méthodologie

La méthodologie employée pour cette étude est largement qualitative en utilisant une approche d'analyse de contenu (critique) (Krippendorff, 2018) qui vise à analyser le contenu des manuels scolaires aux niveaux primaire et secondaire de l'enseignement au Cameroun. Les données sont recueillies à la fois dans les écoles des deux sous-systèmes scolaires francophone et anglophone.

Dans les écoles primaires et les collèges, les manuels scolaires sont très pertinents pour comprendre comment les élèves peuvent être initiés avec succès à la pensée critique et développer des compétences en résolution de problèmes. Par conséquent, pour répondre à la nécessité de procéder à une analyse approfondie des manuels scolaires sur les programmes afin d'évaluer la façon dont la pensée critique y est mise en œuvre, cet article se concentrera sur les programmes des classes du sous-système éducatif francophone et du sous-système anglophone comme cela est indiqué dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1 : Classes et matières des deux sous-systèmes éducatifs en cours d'étude

Sous-systèmes éducatifs	Classes	Manuels
Sous-système éducatif francophone	CE2	Mathématiques
		Anglais
	5 ^e	Mathématiques
		Anglais
Sous-système éducatif anglophone	Form 1	Anglais
	Form 1	Mathématiques

Comme indiqué dans ce qui précède, deux matières ont été réservées, à savoir l'anglais et les mathématiques. Le choix de ces deux matières est motivé par le fait que leurs manuels sont considérés comme obligatoires par le Ministère de l'Éducation de Base et le Ministère des Enseignements Secondaires au Cameroun. D'ailleurs, beaucoup de parents se limitent à ces deux livres lorsqu'ils achètent des manuels scolaires à la rentrée de chaque année scolaire. Le tableau ci-dessous donne plus de détails sur les livres sélectionnés.

Tableau 2 : Livres en cours d'étude

Classes	Matières	Éditeurs	Titres du livre
5 ^{ème}	Mathématiques	Hachette Livre international	Collection de mathématiques Cargo Walter Paul Komo, 2018

5 ^e	Anglais	Cambridge	<i>Interactions in English</i> Michael Nama <i>et alii</i> , 2015
CE2	Mathématiques	Nathan	<i>Mathématiques CE2</i> , manuel de l'élève KHO Marie Borelle et MBOG ONDOUA O. 2021
CE2	Anglais	Sopecam	<i>Emergence in English</i> NDEH Richard <i>et alii</i> , 2021
Form 1	Anglais	NMI Education	<i>Mastering English</i> Egbe Besong Elvis <i>et alii</i> . 2017
Form 1	Mathématiques	Cambridge	<i>Interactions in Mathematics</i> Andrew T. Tamanbang. 2017

4. Pensée critique dans le contenu éducatif

Dans un contexte où les jeunes doivent relever les défis d'un monde de plus en plus complexe ; sélectionner et tamiser les contenus qu'ils jugent pertinents et appropriés ; développer des connaissances en fonction des besoins ; et construire une identité (socio)culturelle et politique qui leur est propre, il y a un prérequis pour qu'ils soient dotés de compétences qui les rendront plus aptes à apporter des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent. La capacité d'esprit critique apparaît donc comme un atout indispensable pour mieux évaluer toute situation dans laquelle ils se trouvent et apporter des solutions de travail qui mèneront certainement au succès.

L'État joue un des rôles majeurs dans cette prise de conscience académique car il lui appartient de créer les conditions pour l'améliorer. Le choix des manuels scolaires dans une école fait partie des actions menées par le gouvernement pour s'assurer que les élèves sont bien formés. Ces manuels sont sélectionnés en fonction du type de Camerounais que l'État souhaite avoir en fin de cursus scolaire. En fait, comme le souligne couramment la littérature sur la pensée critique, elle ne peut être atteinte que par un élève qui :

- comprend les liens entre les idées ;
- détermine l'importance et la pertinence des arguments et des idées ;
- reconnaît, construit et évalue les arguments ;
- identifie les incohérences et les erreurs de raisonnement ;
- aborde les problèmes de manière cohérente et systématique ;
- réfléchit à la justification de leurs propres hypothèses, croyances et valeurs.

4.1. Inclure la pensée critique en mathématiques

Les mathématiques sont l'une des matières clés dans le développement de la science et de la technologie. Elles sont enseignées à tous les niveaux de l'enseignement primaire et secondaire afin de permettre aux élèves de raisonner de manière appropriée et d'acquérir différentes compétences – logique, esprit analytique, pensée systématique, esprit critique, créativité – et la capacité de travailler ensemble. La pensée critique est très importante en mathématiques. Selon le Critical Thinking Consortium (2013), « *Lorsque les élèves ont une pensée critique en mathématiques, ils prennent des décisions ou des jugements raisonnés sur ce qu'il faut faire et penser.* » En d'autres termes, dans un exercice de mathématiques, les élèves doivent considérer les critères ou les motifs d'une décision réfléchie. Ils ne sont donc pas censés simplement deviner ou appliquer une règle sans évaluer sa pertinence. Par exemple, au lieu de demander aux élèves d'utiliser une stratégie particulière pour résoudre un problème donné, l'enseignant doit travailler avec eux pour identifier diverses stratégies et développer des critères pour choisir une stratégie appropriée parmi les options. Les manuels de mathématiques sont généralement organisés autour de concepts, ce qui permet aux élèves de voir facilement quelles stratégies ils doivent utiliser pour résoudre un problème. Selon Sari et Caswita (2020), « *la pensée critique en mathématiques est une capacité et une disposition cognitives à combiner les connaissances, le raisonnement et les stratégies cognitives pour généraliser, prouver et évaluer des situations mathématiques qui ne sont pas reconnues par des moyens réflexifs* ». Si le chapitre porte sur la formule quadratique, les élèves savent automatiquement qu'ils utiliseront cette formule à un moment donné pour répondre à toutes les questions et même pour résoudre un problème un peu complexe. La pensée critique entre en jeu lorsque les élèves disposent d'une variété d'options pour résoudre un problème. Les élèves appliquent la pensée critique pour trouver la meilleure stratégie parmi de nombreuses méthodes possibles afin de parvenir à une solution. En mathématiques, la pensée créative est étroitement liée à la capacité des élèves à généraliser, c'est-à-dire « *identifier des propriétés ou des modèles communs à plusieurs cas et communiquer une règle (conjecture) pour décrire la propriété, le modèle ou la relation communs* » (Coolen, 2018). Ici, nous explorerons la manière dont les manuels de mathématiques utilisent la pensée critique dans l'enseignement primaire et secondaire.

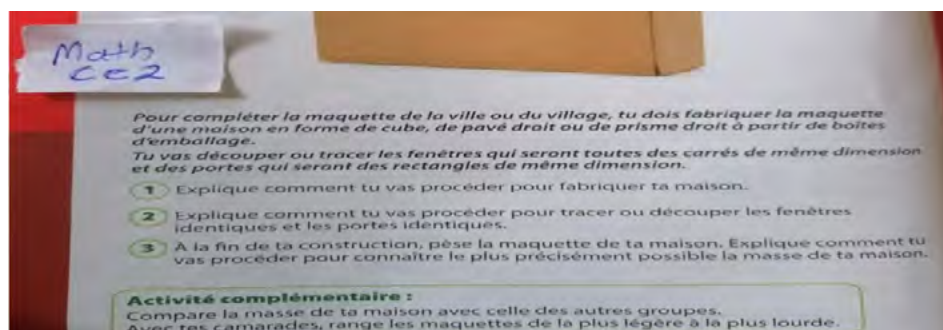
4.1.1. Mathématiques à l'école primaire

Les mathématiques à l'école primaire exigent que les élèves soient capables, très tôt, d'abord d'analyser le problème, de remarquer des choses qui sont identiques ou

différentes, de remarquer des choses qui restent les mêmes et des choses qui changent dans d'autres exemples pour comprendre des modèles. Voyons comment les manuels de mathématiques qui se trouvent dans le livret des sous-systèmes francophone et anglophone de l'enseignement au Cameroun développent l'esprit critique des élèves.

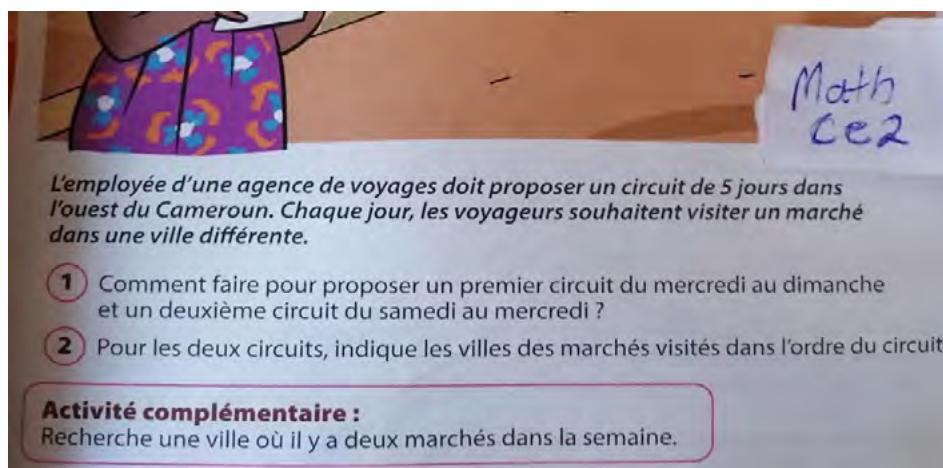
Dans le sous-système francophone au Cameroun, nous avons tiré au sort le manuel CE2 édité par la SOPECAM. Considérons la capture d'écran ci-dessous.

Capture d'écran 1: Exercice de mathématiques n°1



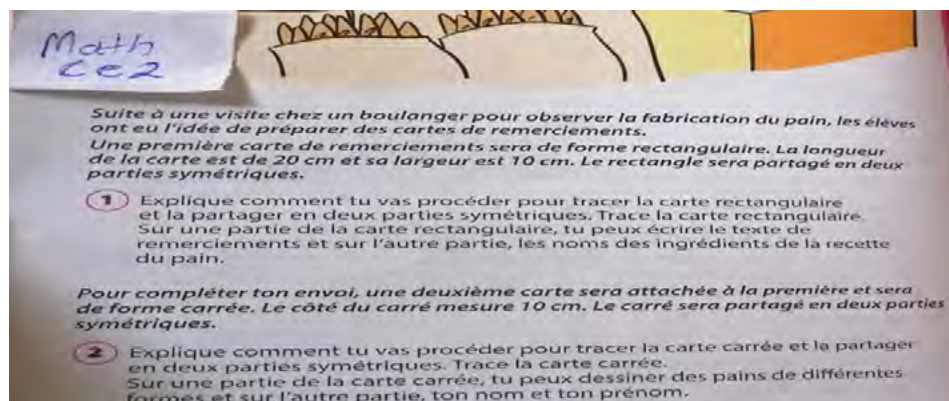
Dans la capture d'écran 1, l'élève est invité à modéliser une maison cubique en utilisant des motifs spécifiques tels que des carrés, des rectangles. L'esprit critique de l'élève s'apprécie dans le fait qu'il doit expliquer la pertinence de chacun de ses choix dans la construction de sa maquette de maisons (1), comment il va procéder pour découper des fenêtres identiques (2) et comment il va calculer le poids de la maison. Dans l'activité complémentaire, en comparant leur travail avec celui d'autres élèves, les élèves devront évaluer leur travail.

Capture d'écran 2 : Exercice de mathématiques n°2



Dans la capture d'écran ci-dessus, alors qu'il leur est demandé d'écrire une lettre de remerciement à un boulanger qui les a invités, les élèves sont censés décider de la taille de la lettre, qui nécessite des mesures, et de la façon dont ils plieront le papier de manière symétrique. Ces consignes exigent que les élèves non seulement résolvent des problèmes mathématiques, mais qu'ils aient une pensée critique.

Capture d'écran 3 : Exercice de mathématiques n°3



Cet exercice concerne un employeur d'une agence de voyages qui propose des étapes de visite de 5 jours dans l'Ouest du Cameroun. Chaque jour, les voyageurs souhaitent visiter un marché dans une ville différente.

Comment procéderiez-vous pour proposer une première trajectoire de mercredi à dimanche et une seconde de samedi à mercredi ?

Pour les deux trajectoires, il faut indiquer les marchés visités dans l'ordre dans la trajectoire.

Dans la troisième capture d'écran ci-dessus, l'étudiant se fait passer pour un employé d'une agence de voyages qui doit décider de différents types de visites touristiques en fonction du nombre de jours, du lieu et de l'infrastructure.

Dans ces trois exercices, les élèves ne sont pas dirigés sur une stratégie précise à utiliser, ils sont censés faire un examen critique des éléments à leur disposition afin de faire les choix les plus appropriés.

Généralement, en mathématiques, le temps investi dans le développement de la pensée critique est payant lorsque les élèves « apprennent à penser et à penser pour apprendre ». En fait, les élèves qui réfléchissent de manière critique en mathématiques sont plus susceptibles de développer des compétences telles qu'un engagement et une compréhension plus profonds, une plus grande indépendance et autorégulation et une plus grande compétence avec les processus mathématiques.

3.1.2. Pensée critique en mathématiques au niveau du secondaire

En mathématiques au secondaire, les élèves sont confrontés à des activités plus complexes et plus exigeantes en termes de pensée critique. Il sera intéressant de voir comment les sous-systèmes francophone et anglophone procèdent.

Dans cette section, nous utilisons le livre de mathématiques de 5^{ème} publié par Hachette Livre International.

Capture d'écran 4 : Exercice de mathématiques n°4

59 la production des panneaux solaires

Situation
Soucieux de protéger l'environnement, trois voisins, Azah, Babila et Djai, ont installé des panneaux solaires sur le toit de leurs maisons. Ils observent la production électrique, en kWh (kilowatts heures), durant la première semaine de juillet.

Production d'Azah
• Production le 1^{er} juillet : 8,468 kWh.

Date	Production par rapport au 1 ^{er} juillet
2 juillet	-0,512 kWh
3 juillet	+0,703 kWh
4 juillet	-0,214 kWh
5 juillet	+1,009 kWh
6 juillet	-0,405 kWh
7 juillet	+0,037 kWh

Production de Babila
59,875 kWh durant la semaine.

Production de Djai
Même production qu'Azah jusqu'au 5 juillet.
Puis :
• 8,812 kWh le 6 juillet ;
• 7,938 le 7 juillet.

Tâche
Utilise ces documents pour calculer, puis comparer, la production d'électricité de chacun des trois voisins.

Dans cet exercice de mathématiques, on demande aux élèves de calculer, puis de comparer la production d'électricité des trois voisins. Dans les trois tableaux, il y a plus ou moins de détails sur la consommation de chacun d'eux et en fonction de leur analyse de chaque consommation, ils doivent décider de manière critique le type de formule qu'ils utiliseront pour calculer chaque facture et enfin comparer leurs différentes consommations.

Capture d'écran 5 : Exercice de mathématiques n°5

64 L'aéroport

Situation
Un aéroport international dispose de deux pistes numérotées 1 et 2. À 8 h pile, un contrôleur aérien constate qu'il y a un avion qui décolle sur la piste 1 et un avion qui atterrit sur la piste 2.

Piste 1
• La piste 1 est réservée au décollage des avions.
• Un avion décolle toutes les 9 minutes.

Piste 2
• La piste 2 est réservée à l'atterrissage des avions.
• Un avion atterrit toutes les 26 minutes.

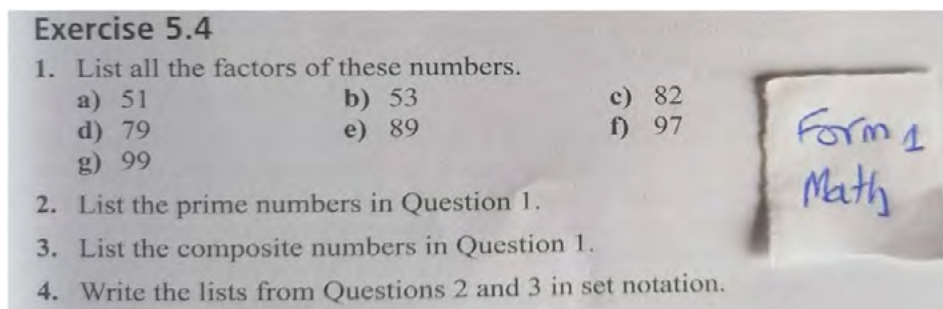
Tâche
À quelle heure le contrôleur aérien observera-t-il à nouveau un avion décoller de la piste 1 et, en même temps, un avion atterrir sur la piste 2 ?

Dans cet exercice, on demande à l'élève d'examiner de manière critique le temps de décollage et d'atterrissage des avions dans un aéroport pour prédire quand deux

avions peuvent atterrir au même moment. Encore une fois, un problème comme celui-ci avec différentes approches demande évidemment des compétences critiques, déductives et analytiques. Car, l'apprenant devra faire la distinction entre un grand nombre de moments possibles pour identifier celui qui est le plus susceptible d'être le moment approprié d'atterrissage des deux avions.

La pensée critique dans les manuels de mathématiques du sous-système éducatif anglophone doit également être évaluée. Et pour ce faire, nous avons eu recours au livre de mathématiques de la Form 1, précisément celui prescrit par la liste officielle des livres, à savoir « Interactions in Mathematics ». Considérons la capture d'écran ci-dessous.

Capture d'écran 6 : Exercice de mathématiques n°6



Exercise 5.4

- List all the factors of these numbers.

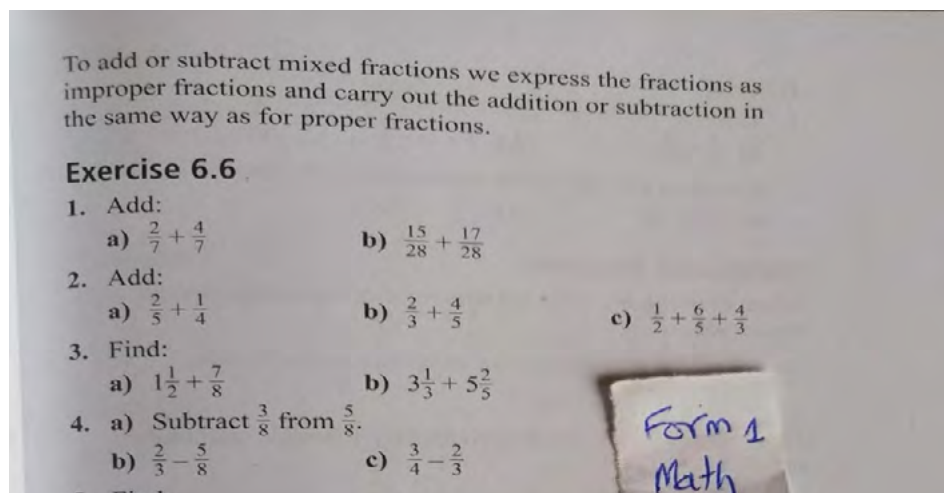
a) 51	b) 53	c) 82
d) 79	e) 89	f) 97
g) 99		
- List the prime numbers in Question 1.
- List the composite numbers in Question 1.
- Write the lists from Questions 2 and 3 in set notation.

Cet exercice ne laisse place à aucune réflexion critique ; l'élève ne doit qu'à appliquer une règle de façon robotique. Le fait que tous soient censés donner la même réponse est une indication claire du fait que la pensée critique n'est pas nécessaire dans ce cas.

Une question sous la rubrique « Approfondir » où l'élève reçoit une expérience quotidienne à laquelle il doit appliquer les règles permettrait une réflexion critique et une transposition des règles pour montrer une bonne compréhension de la nécessité d'apprendre les règles/équations qui lui sont enseignées.

Le concepteur de cours doit également comprendre pourquoi il est nécessaire d'enseigner à l'élève les problèmes mathématiques au-delà de la simple connaissance de la résolution du problème. Pourquoi un élève aurait-il besoin de connaître un nombre premier ? Comment ce nombre affecte-t-il les élèves dans leur vie quotidienne ? Une question d'approfondissement explorerait la compréhension des élèves face à une situation où ils ont besoin de faire une division au-delà de 1 pour une quantité qui équivaut à un nombre premier ; il est clair que le résultat obtenu ne sera pas un nombre entier. Cet aspect qui consiste à amener les apprenants à penser cela de manière critique manque dans le test.

Capture d'écran 7 : Exercice de mathématiques n°7



Ici, l'élève est à nouveau invité à appliquer une règle et à produire une seule et même réponse. Il n'y a pas d'alternative à l'appréciation différenciée car il n'y a qu'une seule règle que tout le monde doit appliquer. Encore une fois, la pensée critique n'est pas nécessaire pour résoudre cet exercice.

Contrairement au livre utilisé dans le sous-système francophone où la pensée critique était nécessaire pour résoudre certains problèmes, le livre du système anglophone semble être conçu sans aucune perspective critique.

3.2. Esprit critique en anglais

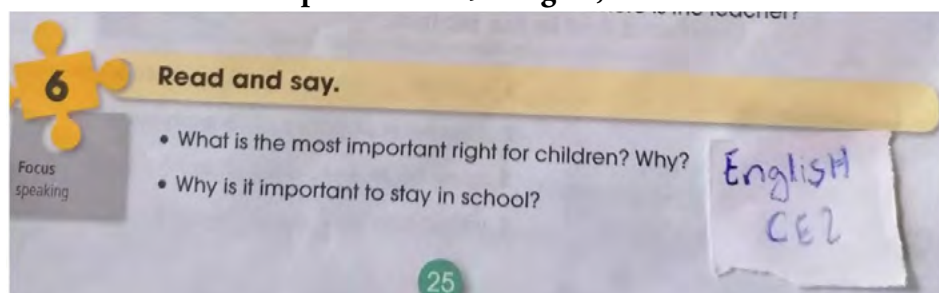
L'esprit critique est essentiel dans l'apprentissage d'une langue. La pensée critique est principalement la capacité permettant aux élèves de tout exprimer librement. Par conséquent, des compétences telles que l'écoute critique, l'expression orale, la lecture et l'écriture critique peuvent être acquises avec succès lorsque les compétences essentielles sont intégrées au programme et que les élèves les acquièrent tout au long de leur parcours scolaire. Plusieurs raisons justifient l'inclusion de la pensée critique dans la classe d'ELE (enseignement de langue étrangère). Pour commencer, les apprenants en langues peuvent contrôler et évaluer leurs propres méthodes d'apprentissage avec plus de succès s'ils peuvent prendre en charge leur propre réflexion. Ensuite, la pensée critique augmente l'expérience d'apprentissage des apprenants et rend la langue plus significative pour eux. Enfin, la pensée critique a un degré élevé de corrélation avec les réalisations des apprenants.

d'une analyse critique des données qui lui sont présentées. Il doit également avoir la capacité de rejeter tous les emplois s'il le souhaite. D'où les questions comme :

- Pour le métier choisi, expliquez pourquoi.
- Citer le métier que vous ne choisirez pas et justifier.

Même si cette activité est orale, elle donne aux apprenants la capacité de choisir, non seulement en piochant mais aussi en ayant un choix éclairé, basé sur une analyse des pour et des contre du métier choisi, et une compréhension de ce qu'est le métier, et ce que cela implique.

Capture d'écran 9 : Anglais, activité 2



Il s'agit d'un exercice de compréhension de texte dans lequel l'apprenant doit lire un court passage, répondre à quelques questions et relier l'histoire à sa vie quotidienne. Ici, le texte porte sur les activités à l'école et l'élève doit analyser de manière critique son environnement éducatif et dire pourquoi il est important d'aller à l'école.

Bien que ce texte puisse passer pour un texte qui évalue la pensée critique, ce n'est peut-être pas parce qu'il s'agit simplement d'un texte de lecture, de compréhension et de réponse. Un contenu de niveau supérieur plus compliqué pourrait poser une question comme :

La mère de Bih l'a envoyée vendre des bananes mardi à 10 heures. Bih est allée vendre les bananes devant un atelier de menuiserie où les grands garçons la touchaient et faisaient des blagues sur elle.

- Quels étaient les droits de Bih qui, selon vous, ont été violés ?
- Pensez-vous que l'école aide à protéger les droits des enfants ?
- Pourquoi est-il important de rester à l'école ?


Les questions ci-dessus ne permettent pas aux apprenants de tirer directement des réponses du texte, mais leur permettent de comprendre le contenu du texte, de tirer des conclusions à partir du texte et d'étendre les connaissances aux défis quotidiens. De telles questions amènent les apprenants à déterminer l'utilisation des connaissances de la classe dans des contextes hors de la classe et de la vie réelle.

D'après l'image dans le texte ci-dessus, il y a une tentative de critiquer le contenu mais qui empêche les candidats de transposer les connaissances acquises à des situations hors de la salle de classe.

Capture d'écran 10 : Anglais, activité 3

12 Look and discuss or write.

Focus: discussing AIDS



- These children are AIDS orphans. How do children become AIDS orphans?
- Do all AIDS orphans have HIV or AIDS?
- What are some of the difficulties for AIDS orphans?
- How can we help them?


English
CE2

Il s'agit d'un exercice d'expression orale et écrite qui fait également appel à la pensée critique dans la mesure où les élèves sont censés discuter du sida et de faire des suggestions pour améliorer la vie des orphelins du sida. Le texte demande aux apprenants de penser au-delà du contenu du texte affiché et d'apporter leur sens d'humanisme dans les réponses.

Capture d'écran 11 : Anglais, activité 4

12 Look and discuss or write.

Focus: discussing sanitation



- What is wrong with this picture in terms of water and sanitation?
- Why is this a problem?
- How can it be improved?

English
CE2

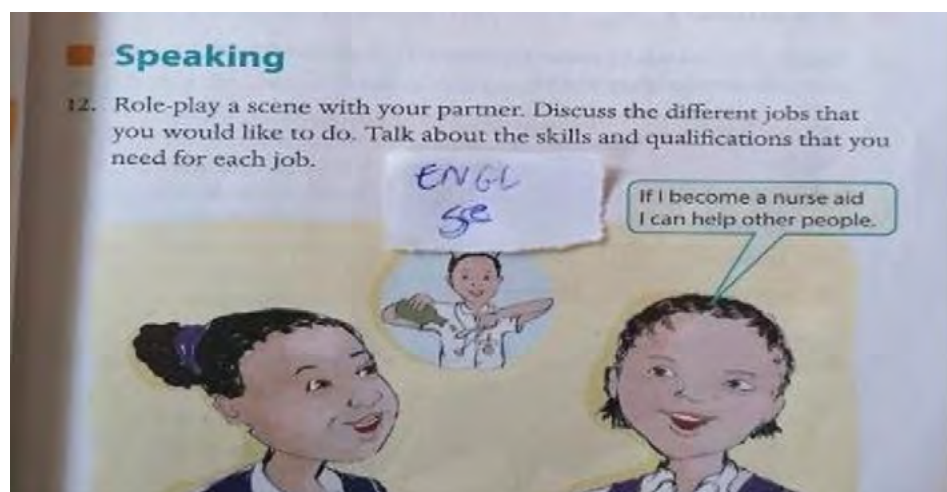
Dans cet exercice, les élèves sont invités à observer une image qui peut être la représentation de leur environnement et à réfléchir de manière critique sur la manière dont ils peuvent contribuer à la protection de la nature. La question « Pourquoi est-ce un problème ? » est un élément clé pour pousser l'élève à porter un regard critique sur l'image et à la relier à sa vie quotidienne afin d'être en mesure d'identifier les différentes manières dont la nature se détruit autour d'eux. Le « Comment peut-il être amélioré ? » est conforme aux principes de la pensée critique qui suggèrent que l'apprenant, face à une situation, doit évaluer les différentes possibilités qui s'offrent à lui et choisir celles qu'il juge les plus susceptibles de réussir. Cependant, les apprenants pourraient être poussés plus loin si la question n'avait pas déjà été identifiée : en laissant les apprenants déterminer s'il y a un problème avec l'eau et l'assainissement dans l'image avant de poser les questions qui suivent, cela créait une difficulté supplémentaire.

4.2.2. Esprit critique en anglais au secondaire

Au collège, la maîtrise de la langue anglaise est étroitement liée à la capacité de l'élève à examiner de manière critique la situation en présence et à choisir la manière la plus appropriée d'exprimer ses idées. Ici, les manuels d'anglais des deux sous-systèmes d'éducation seront analysés en référence à leur capacité à pousser l'élève à penser de manière critique.

Le livre d'anglais qui a été choisi pour cet exercice est celui de 5^e et s'intitule *Interactions in English*.

Capture d'écran 12 : Anglais, activité 5




Le jeu de rôle fait partie de ces exercices qui, lors des cours d'anglais, poussent les élèves à faire preuve d'esprit critique. Ici, ils doivent s'exprimer sur le métier qu'ils désirent exercer à l'avenir. Ce choix à lui seul nécessite beaucoup de réflexion critique sur l'opportunité que l'élève anticipe au sujet de son emploi de rêve. Il faudra présenter les compétences et les qualifications requises pour le travail afin d'appeler à une analyse critique en ce sens que l'étudiant devra choisir les mots appropriés pour décrire l'idée qu'il a de son métier de rêve.

Capture d'écran 13 : Anglais, activité 6

Speaking ENGL
se

4. Work as a class.

- Discuss the sports that students in your class play. Make a list of the sports.
- Then discuss the hobbies that students in your class have. Do you swim or dance? Do you take photographs? Make a list of hobbies.



Ici, la pensée critique est évidente dans la mesure où il s'agit d'un travail de groupe où les élèves devront confronter leurs idées à celles des autres membres de la classe, recourant ainsi à la présentation de leurs arguments de choix.

Capture d'écran 14 : Anglais, activité 7

Listening and reading ENGL
se

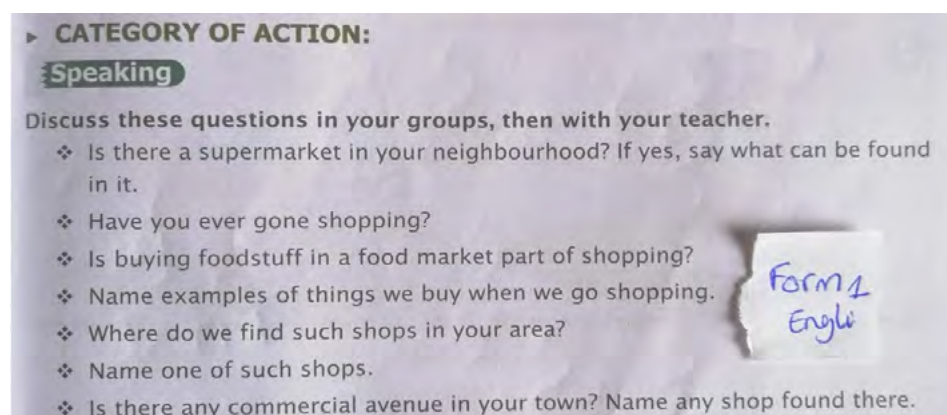
6. Before you read the story below, discuss these questions in groups or as a class.

- What do you do before you eat a meal?
- Where do you eat your meals?
- What do you do after your meal?

Les questions de la capture d'écran 14 sont directement tirées du texte de compréhension orale. Les compétences d'écoute critique pourraient exiger des apprenants non seulement qu'ils obtiennent des réponses à partir du texte qu'ils ont écouté, mais aussi qu'ils déterminent par exemple si ce qu'ils font avant ou après chaque repas est une norme inviolable.

Dans le sous-système éducatif anglophone, les manuels scolaires d'anglais font également appel à la pensée critique afin de rendre les élèves acteurs de leur processus d'apprentissage. Considérons les extraits de *Interactions in English Form 1* ci-dessous.

Capture d'écran 15 : Anglais, activité 8



► **CATEGORY OF ACTION:**

Speaking

Discuss these questions in your groups, then with your teacher.

- ❖ Is there a supermarket in your neighbourhood? If yes, say what can be found in it.
- ❖ Have you ever gone shopping?
- ❖ Is buying foodstuff in a food market part of shopping?
- ❖ Name examples of things we buy when we go shopping.
- ❖ Where do we find such shops in your area?
- ❖ Name one of such shops.
- ❖ Is there any commercial avenue in your town? Name any shop found there.

Form 1
Engli

Dans l'exercice ci-dessus, il y a un terrain fertile pour la pensée critique car le travail est censé se faire en groupe où les élèves peuvent confronter leurs idées à celles de leurs amis afin de faire des choix appropriés. Les questions posées ici sur l'achat dans les supermarchés et autres lieux d'affaires sont très difficiles et nécessitent que les élèves prêtent attention à leur environnement et observent de manière critique ce qui les entoure.

Cependant, ces questions pourraient être plus critiques en faisant comprendre aux élèves la différence entre faire du shopping – ce qui peut impliquer l'achat dans un magasin – et acheter (ce qui est plus généralisé) dans n'importe quel type de marché, y compris les marchés de joie – des marchés ouverts comme au Cameroun. La question « *Avez-vous déjà fait du shopping ?* » peut être déroutante ou simple, pour distinguer l'achat dans un magasin de l'achat dans un marché quelconque. La question « *L'achat de produits alimentaires dans un marché alimentaire fait-il partie des achats ?* » nécessite des compétences de réflexion critique, car l'apprentissage doit savoir s'il existe une possibilité qu'un marché alimentaire se trouve dans un magasin ou si un marché alimentaire est un marché ouvert dans le contexte camerounais.

Capture d'écran 16 : Anglais, activité 9

► **CATEGORY OF ACTION:**

Speaking

Share ideas in pairs, then with your teacher and class.

- ❖ What is a family?
- ❖ As a class, are you a family? Name the types of families.
- ❖ Are there people without families?

► **Let's revise together.**

Who are the following persons to you?

A: Your uncle's son is:

*Form 4
Engle*

Le partage d'idées est également très utile pour la pensée critique, car les élèves doivent faire une déclaration en référence à ce qu'ils ont entendu de leurs camarades. Présenter sa famille, ce n'est pas seulement la lister mais choisir jusqu'où elle peut aller. Ils peuvent se poser des questions telles que « *Dois-je inclure mon oncle ? Mon neveu ? Mes arrière-grands-parents ?* » C'est là que le partage d'idées avec leurs amis peut être très utile. Ici, il est nécessaire de réfléchir de manière critique à la manière de présenter un problème qui leur est lié.

Capture d'écran 17 : Anglais, activité 10

dictated by Ayong's mother ...

4. Write down the things found in Ayong's list that are also found in your

use to express feelings.

8. Are you sure M... list is in order, if no rearrange

*Form 4
Engle*

► **Group work**

Discuss the current prices of some consumer goods in your local markets with your team members and write down what you have observed in the market about the prices.

You can also compare the prices in the market with those in the shops in your neighbourhood.

► **Class Project**

List the things found in your school bag all over your body and write out their prices, then read out the total amount to the rest of the class.

Dans un contexte général d'inflation avec une forte augmentation du prix des produits de base, les élèves doivent observer de manière critique le phénomène dans leur environnement et en discuter avec leurs amis. La pensée critique intervient également ici en termes de considération de l'aspect à soulever et des mots appropriés à choisir pour mieux faire comprendre l'idée.

5. Réflexions sur la pensée critique dans les manuels scolaires

Même si beaucoup d'efforts ont été faits en matière de pensée critique dans la conception des manuels scolaires au Cameroun, beaucoup reste encore à faire pour permettre aux élèves d'être plus pratiques dans leur raisonnement en termes de formation des auteurs, de nature des exercices et en ce qui concerne la façon dont le livre façonne le comportement des élèves à la fois sur le plan académique et social.

Les manuels examinés tant dans les sous-systèmes francophones et anglophones sont révélateurs du fait que la pensée critique n'est pas consciemment insérée dans la conception des manuels scolaires. Les concepteurs de cours doivent tenir compte de la langue qu'ils utilisent dans les textes et les exercices. Cela peut se faire par l'utilisation de verbes qui obligent les élèves à faire appel à leurs compétences logiques, à l'analyse des causes et des effets, des problèmes et des solutions, à la comparaison et au contraste et à l'ordre chronologique des événements pour déterminer les solutions aux problèmes. On ne devrait pas s'attendre à ce que les élèves fassent du « *copier-coller* » ; on s'attend plutôt à une structure de questions qui oblige les élèves à utiliser les informations disponibles pour développer des solutions aux problèmes grâce à des compétences de réflexion logique et stratégique.

Les manuels scolaires d'anglais et de mathématiques, bien qu'ils soient destinés à prendre en compte ce que le système éducatif camerounais appelle « *l'Approche par Compétences* », ne permettent pas d'approfondir les compétences des élèves en matière d'analyse critique des situations pour développer et proposer des solutions aux problèmes comme démontré dans les données ci-dessus.

6. La formation des auteurs de manuels scolaires et son impact sur la pensée critique

La pensée critique nécessite beaucoup d'expertise de la part des auteurs de livres qui doivent avoir les compétences appropriées pour fournir aux élèves un matériel qui leur ouvrira l'esprit et les forcera à sortir de leur zone de confort. Pour pouvoir le faire, la maîtrise du sujet ne suffit pas car il faut non seulement motiver les élèves à étudier un sujet, mais, plus important encore, montrer comment ces connaissances peuvent être utilisées pour résoudre les problèmes de la vie quotidienne. Par exemple, dans une matière comme l'anglais, comment les élèves accepteront-ils d'étudier et de faire des exercices sur le passé simple si les activités contenues dans les manuels ne leur permettent pas de pouvoir raconter un souvenir d'enfance (par exemple) ? Quelle est la pertinence d'étudier la longitude et la latitude dans les manuels de géographie si

l'on n'indique pas clairement aux élèves que cela les aidera à organiser leurs activités en fonction de la durée des jours et des fuseaux horaires ?

La pertinence sociale des savoirs scolaires doit donc être explicite dans le manuel afin que, même à la maison, les élèves voient comment les matières scolaires sont liées à leur vie quotidienne à travers les nombreuses questions qu'elles doivent susciter dans leur esprit. Les auteurs de livres ne doivent donc pas seulement être des spécialistes dans leurs différents domaines, ils doivent aussi être des experts en pédagogie (critique) et en didactique. Leurs connaissances en pédagogie seront pertinentes pour connaître le type d'activités qu'ils utiliseront en fonction de l'âge et de l'intérêt de l'élève. Les personnages de dessins animés seront utilisés dans les manuels scolaires du primaire alors que les adolescents s'intéresseront davantage à leurs manuels scolaires si leurs illustrations présentent leur meilleur joueur de football, leur meilleur musicien ou leurs meilleurs styles vestimentaires. Ils seront plus désireux de réfléchir de manière critique sur une question si l'auteur met les instructions dans la bouche d'un personnage auquel ils sont habitués ou qu'ils admirent en dehors de la classe.

Dans le contexte camerounais, par exemple, Roger Milla pourrait être utilisé pour résoudre un problème mathématique ou un problème de physique qui nécessite force, vitesse et distance si la question est posée pour interroger la vitesse, l'angle et l'impact du ballon lorsqu'elle atterrit sur un objet.

7. Restructurer la conception des exercices pour amener les élèves à penser de manière critique

Les auteurs de livres ont besoin d'améliorer les types d'exercices qu'ils donnent aux élèves afin de leur permettre de mieux comprendre une leçon. L'esprit critique est mieux utilisé lorsqu'on demande à l'élève de résoudre un problème qui correspond à des situations auxquelles il peut être confronté dans sa vie quotidienne.

Le contexte apparaît donc comme la clé pour pousser l'apprenant non seulement à s'intéresser à une activité, mais aussi et surtout à recourir à toutes les ressources à sa disposition pour apporter une solution à une situation-problème à laquelle il est confronté. Par exemple, si vous demandez à un élève du primaire au Cameroun de décrire un avion alors que très peu sont déjà allés dans un aéroport, il sera très difficile d'avoir le meilleur résultat alors que si dans cet exercice, l'élève est invité à décrire un bus, la probabilité que ce dernier s'implique davantage est très élevée. De la même manière, dans un exercice de mathématiques proposé à des élèves de

CM2, il serait hors contexte de leur demander comment ils calculeraient leur argent lorsqu'ils feraient des courses dans un supermarché alors que la plupart d'entre eux n'ont jamais fait de courses dans ce genre de surface ou vivent dans des villes où de telles infrastructures modernes n'existent pas. Mais si le contexte de l'exercice est un marché local ou l'achat à un marchand ambulant, la probabilité pour l'élève d'avoir un esprit critique est très élevée.

La question doit être formulée très clairement de manière à ce qu'il n'y ait pas d'erreur d'interprétation de la part des élèves. Parfois, les apprenants ne peuvent pas penser de manière critique parce qu'ils ne peuvent pas comprendre correctement ce qu'on attend d'eux. Quelquefois, la même question est comprise différemment par les élèves parce qu'elle n'est pas correctement formulée. Il faut donc poser des questions suffisamment claires pour que l'élève sache exactement ce qu'il doit faire.

8. La voie à suivre

Nous avons analysé les données ci-dessus en parlant essentiellement de compétences de pensée critique. Nous avons examiné comment les exercices des différents manuels scolaires sont construits et si ces exercices demandent aux apprenants de faire appel à leurs capacités de réflexion critique pour répondre aux questions posées. Les compétences de pensée critique dans les manuels scolaires doivent être développées dans l'écoute, la lecture et l'écriture de tout le matériel dans les différentes matières que l'apprenant rencontre. Essentiellement, ces compétences exigent que les apprenants utilisent les données, la logique et l'esprit de décision, et pas seulement un transfert des compétences de la classe vers le monde réel. Les apprenants montrent ainsi leur capacité de recueillir des informations, d'analyser des informations – et des problèmes connexes – et de tirer des conclusions sur la base d'une analyse du problème et de la meilleure solution à celui-ci.

Nous avons abordé les compétences de pensée critique comme si elles étaient différentes de la méthodologie d'enseignement-apprentissage adoptée au Cameroun qui est l'Approche par Compétences. On dit que l'apprentissage basé sur les compétences commence par l'identification des compétences ou des aptitudes spécifiques et permet aux apprenants de développer la maîtrise de chaque compétence ou aptitude à leur propre rythme, en travaillant généralement avec un mentor ou un enseignant. Pour que ces compétences soient transférables, il doit y avoir une inclusion d'une capacité de pensée critique qui permet aux apprenants d'analyser les informations fournies pour proposer des solutions aux problèmes de la vie.

Les différents ministères de l'éducation au Cameroun, de la base au supérieur, ont adopté des méthodes qui sont ou devraient être basées sur les compétences. Ces approches d'enseignement et d'apprentissage supposent probablement que celles-ci sont essentielles par nature, comme devrait l'être toute approche basée sur les compétences. La façon dont les élèves sont évalués et testés à partir de l'inclusion de la pensée critique est ce que nous ne pouvons pas certifier. Dans certains cas, le contenu du programme vise à exposer les apprenants au transfert de connaissances/compétences dans des situations réelles. Mais le transfert des compétences à la vie réelle peut prendre deux formes : un examen critique et une application de ces compétences ou un simple transfert de ces compétences.

Notre objectif n'est pas seulement un programme basé sur les compétences, mais un programme basé sur les compétences critiques avec une inclusion intentionnelle d'un contenu critique dans la conception du programme. Les concepteurs de programmes et les experts en contenu des manuels doivent être formés pour inclure, sur une base intentionnelle, un aspect critique au matériel des manuels. Les exercices intégrés dans les manuels scolaires, quelle que soit la matière, doivent inciter les apprenants à développer leur esprit critique. La lecture critique, l'écoute et l'écriture doivent être intégrées dans le matériel des manuels.

Cet objectif peut être atteint en incitant les développeurs de manuels scolaires à inclure dans les livres un contenu d'enseignement et d'apprentissage qui permet aux enseignants et aux apprenants d'être critiques dans leurs efforts d'éducation.

Les activités de pensée critique dans le manuel d'anglais examiné sont essentiellement les parties d'une leçon ou d'un exercice qui nécessitent en fait que l'élève se renseigne plus en profondeur sur la langue ou les idées afin de parvenir à une meilleure compréhension. Par exemple, en grammaire, les élèves doivent se demander comment la structure qu'ils apprennent est différente d'une autre. En vocabulaire, ils doivent se demander quelles sont les limites d'un mot particulier. En lecture ou en expression orale, les élèves doivent se demander si l'auteur a utilisé un langage équilibré ou émotif et, à l'écrit ou à l'oral, les élèves doivent produire un texte ou un discours en référence à une situation spécifique.

Cependant, les manuels scolaires du sous-système éducatif francophone comportent un meilleur contenu permettant de garantir aux apprenants une réflexion critique, non seulement sur les exercices donnés mais aussi sur le contenu des livres. Pendant ce temps, dans le sous-système éducatif anglophone, l'intégration d'un contenu critique reste épileptique car elle n'est pas cohérente et systématique.

Certaines leçons et exercices ont été intégrés pour explorer les compétences de pensée critique et d'autres sont simplement informatifs, ne nécessitant qu'une compréhension et non des compétences critiques de niveau supérieur – qui devraient bien sûr être adaptées à l'âge.

Bien qu'il prétende faire un programme d'études axé sur les compétences – et donc nécessitant une transposition des connaissances aux compétences et aux besoins quotidiens –, le programme d'études n'est pas conçu pour la pensée critique. La recommandation dans cet article est donc que les experts en contenu introduisent intentionnellement un contenu qui renforce les capacités de pensée critique des apprenants non seulement par des exercices – comme c'est le cas dans les manuels examinés –, mais aussi dans la présentation des leçons dans toutes les matières, non uniquement les Mathématiques et l'Anglais, mais aussi d'autres matières telles que l'Histoire, la Géographie et les Sciences. L'histoire, par exemple, ne devrait pas être enseignée comme une dictée de l'enseignant aux élèves ou comme une récitation d'événements passés, mais comme une exploration des raisons pour lesquelles les événements se sont produits, des conséquences des événements dans le monde d'aujourd'hui et des implications, si possible, sur l'avenir en amenant les élèves à réfléchir à ces conséquences.

Conclusion

L'objectif de cet article était d'examiner si les manuels scolaires, dans le cadre de la mise en œuvre de l'Approche par Compétences dans le système éducatif camerounais, inculquent des capacités de réflexion critique aux étudiants et aux élèves. Grâce à une méthodologie qualitative, nous avons collecté des données à partir de différents manuels scolaires dans le programme officiel des sous-systèmes éducatifs francophones et anglophones. Les manuels de mathématiques et d'anglais de la 5^e (Form 2) et du CE2 (Class 4) pour le sous-système francophone et de Form 1 pour le sous-système anglophone de l'éducation au Cameroun ont été explorés afin de voir comment leurs auteurs font sortir les élèves de leur zone de confort afin de les emmener à défier leurs préjugés et à faire des choix qui ouvrent leur esprit à la nature multiforme et en constante évolution de leur environnement. Nous avons examiné si les exercices des différents manuels scolaires exposaient ou obligeaient les apprenants à sortir des sentiers battus pour apporter des solutions aux problèmes et défis de la vie réelle. Nous avons exploré l'utilisation de la langue, la forme des exercices et critiqué l'inclusion ou l'exclusion d'exercices qui obligeaient les apprenants à

déduire/produire des connaissances non trouvées dans les textes. Dans les manuels de mathématiques et d'anglais, nous avons constaté que les élèves, au fil des cours et des exercices, étaient régulièrement poussés à trouver la meilleure stratégie parmi d'autres pour arriver à une solution, avec la possibilité de toujours généraliser. Les apprenants étaient poussés par exemple à réfléchir à la pertinence d'une solution en la confrontant à leur expérience du monde avant de choisir la meilleure façon d'aborder un problème tel que présenté dans un exercice.

Même si les auteurs de livres doivent encore aborder des questions pertinentes en ce qui concerne la présentation critique du matériel, il apparaît clairement qu'il existe un effort incontestable pour amener les apprenants, qui sont les acteurs principaux du processus d'apprentissage, à toujours remettre en question leurs préjugés et à faire des choix pertinents pour leur vie quotidienne.

Bibliographie

Akbar, S. and Kayhan, M. (2013). The Curriculum as viewed by the critical theorists. *2nd Cyprus International Conference on Educational Research*. Procedia Social and Behavioural Sciences 89 (59-63).

Chomsky, N., & Herman, E. (2002). A propaganda model. *Manufacturing Consent: the Political Economy of the Mass Media*. 2nd ed. New York: Pantheon Books, 1-35.

Desire Ratna Sari & Caswita. (2019). The Analysis of Mathematical Critical Thinking Skills of Students in Junior High School. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. Volume 422.

Djimeli, T. A. and Atanga, L. L. (2017). La femme politique dans la presse sénégalaise : le patriarcat contre la parité-, *African Humanities Review – A multidisciplinary Journal*, vol 3, n° 1, pp. 1 – 22.

Fokina, O. V., Kolupaev, A. A., Yarovenko, A. A., Guseva, A. I., & Ignatyeva, O. V. (2016). The place the competency-based approach of education in the educational management system. *International Review of Management and Marketing*, 6(6S), 266-271.

Foucault, M. (2013). *The Archaeology of knowledge*. London: Routledge.

Herman, E. S., & Chomsky, N. (2010). *Manufacturing consent: The political economy of the mass media*. Random House.

Horkheimer, M. (1972). *Critical theory: Selected essays* (Vol. 1). A & C Black.

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.

Lynch, M. (2016). How to implement critical curriculum into your classroom. *The Advocate*. <https://www.theedadvocate.org/how-to-implement-critical-pedagogy-into-your-classroom/>.

Mc David, J. (2020). The Social Dilemma. *Journal of Religion and Film*, 24(1), 1-3.

O'Sullivan, N., and Burce, A. (2014, September). Teaching and learning in competency-based education. In *The Fifth International Conference on e-Learning (eLearning-2014)* (pp. 22-23).

The critical Thinking Consortium. (2013). Critical thinking in elementary mathematics: What? Why? When? and How?. www.tc2.ca.

Colleen, V. (2018). Creative and critical thinking in primary mathematics. Online lectures notes (<https://www.monash.edu/education/teachspace/articles/creative-and-critical-thinking-in-primary-mathematics>). Monash University.

Walter, P. K. *et al.* (2018). *Mathématique Collection Cargo, Cinquième*. Hachette.

Michael, N. (2015). *Interactions in English, Cinquième*. Cambridge.

Kho, M. B. *et al.* (2021). *Mathématiques CE2, manuel de l'élève*. Nathan.

Ndeh, R. *et al.* (2021). *Emergence in English, CE2*. SOPECAM.

Egbe, B. E. *et al.* (2017). *Mastering English, form 1*. NMI Education.

Andrew, T. T. *et al.* (2017). *Interactions in mathematics, Form 1*. Cambridge.

ÉDUCATION ET VIVRE-ENSEMBLE AU CAMEROUN : PRENDRE EN COMPTE LES MINORITÉS À TRAVERS DES MANUELS SCOLAIRES PLUS INCLUSIFS

Roger KAFFO FOKOU, *SNAES*

Professeur des Lycées H. E., Roger Kaffo Fokou est enseignant de Français et de Littérature, chercheur indépendant, essayiste, poète et nouvelliste, auteur de plus d'une dizaine d'ouvrages. Secrétaire Général du Syndicat National Autonome de l'Enseignement Secondaire (SNAES) et Secrétaire Général Adjoint de la Fédération des Syndicats de l'Enseignement et de la Recherche (FESER), il est aussi directeur de publication de La Voix de l'Enseignant et du site www.snaes.org, porte-parole des syndicats d'enseignants camerounais depuis 2012. Spécialiste des questions d'éducation sociale, financière et entrepreneuriale, il a représenté deux mandats de suite l'Afrique francophone au Conseil d'Administration d'Aflatoun International, une organisation non gouvernementale basée à Amsterdam qui se concentre sur l'éducation des enfants à leurs droits et responsabilités et sur la gestion des ressources financières grâce à l'éducation sociale et financière.

Résumé

Comment promouvoir le vivre-ensemble dans une société divisée et déjà secouée par de nombreux conflits comme l'est le Cameroun ? Une telle question est à la fois urgente et sensible, et par ce second aspect, délicate à traiter. L'analyse montre que, préalablement à l'élaboration de politiques d'inclusion sociale pertinentes et susceptibles d'efficacité, il faut une bonne appropriation des concepts et notions au cœur de cette problématique. De nombreuses politiques d'inclusion sociale pèchent cependant par un déficit de durabilité, dès lors qu'elles ne mettent pas – ou mettent mal – l'éducation au cœur de leur stratégie. L'éducation, pour contribuer efficacement à l'inclusion sociale, doit cependant s'appuyer sur des politiques à l'avenant, claires et sans ambiguïté, et disposer d'outils appropriés. Et de nombreux travaux montrent que l'un des outils déterminants de la mise en œuvre d'une éducation inclusive réussie doit être un manuel scolaire lui-même inclusif. Cette réflexion conclut que l'évaluation de cet instrument est avant tout une activité experte.

Mots-clés :

Handicaps, différences, minorités, vivre ensemble, inclusion sociale, éducation inclusive, manuel scolaire.

Introduction

La réflexion sur la thématique du « vivre-ensemble » est ancienne. On pourrait même la faire remonter à Platon et Aristote. D'ailleurs, Aristote définit la cité par la diversité et la nécessité de bien y entretenir celle-ci : « *Il est manifeste que si elle avance trop sur la voie de l'unité, une cité n'en sera plus une, car la cité par sa nature est une certaine sorte de multiplicité* » (*La Politique*, Livre II). Au cours des deux dernières décennies au niveau mondial, la thématique du vivre ensemble a animé « *les travaux sur la construction des démocraties pluriculturelles et sur les demandes croissantes d'égalité, de reconnaissance et de respect des différences et des valeurs du pluralisme* » (Khadiyatoullah Fall, 2015, p. 22). Ces travaux ont touché des sujets aussi divers que le lien social, l'exclusion sociale, l'espace public, le multiculturalisme, la non-violence et la citoyenneté, le dialogue interculturel, la réconciliation dans des situations post-confliktuelles, l'immigration et l'intégration, les politiques publiques, l'éducation à la diversité religieuse et culturelle, le handicap, etc.

Pour l'Association Internationale des Maires Francophones (l'AIMF),

Le vivre-ensemble [...] est un processus dynamique que tous les acteurs mettent en place pour favoriser l'inclusion, ainsi que le sentiment de sécurité et d'appartenance. Faire la promotion du vivre-ensemble c'est reconnaître et respecter toutes formes de diversité, lutter contre la discrimination et faciliter la cohabitation harmonieuse. Dans la mise en œuvre du vivre ensemble, les différents acteurs du milieu travaillent en concertation pour faciliter l'émergence des valeurs communes qui contribuent à la paix et à la cohésion sociale (AIMF, 2018).

Cette définition distingue nettement les objectifs du vivre ensemble – inclusion, sécurité, appartenance – de ses moyens – reconnaissance et respect de la diversité, lutte contre les discriminations, partage des valeurs. Elle suggère en même temps que la question du vivre ensemble est une préoccupation globale, et l'on sait qu'elle n'épargne point le Cameroun.

La société camerounaise en effet traverse depuis des décennies une crise de plus en plus aiguë de cohésion sociale que le politique a récemment¹ présentée comme celle du « *vivre-ensemble* ». La diversité du pays, autrefois perçue comme un motif

1. Adoption en 2015 de la Stratégie Camerounaise d'Intégration Nationale et création en 2018 de la Commission Nationale pour la Promotion du Bilinguisme et du Multiculturalisme (CNPBM) dont l'une des missions est centrée sur le vivre-ensemble.

de fierté et une richesse² – d'où le concept d'« Afrique en miniature » pour désigner le Cameroun, longtemps utilisé et considéré comme porteur, au sens marketing du terme –, semble être devenue une hypothèque si ce n'est une menace pour son unité. En fait, quand on observe rétrospectivement le pays sur la durée, on s'aperçoit que la transformation de cette diversité en fractures n'est pas de fraîche date, et que ces fractures apparaissent chaque jour plus difficilement réductibles, d'autant qu'aux divisions anciennes (tribales, culturelles, linguistiques, spatiales, sociales, etc.) se sont greffées des oppositions nouvelles – et peut-être postmodernes – dont l'une des plus emblématiques concerne aujourd'hui la question du sexe et du genre, surtout lorsque celle-ci débouche sur l'opposition homo/hétérosexualité.

Dans les années 1960 au seuil de l'indépendance³, la problématique du vivre ensemble qui ne s'appelait pas encore ainsi semble avoir déjà été suffisamment prise au sérieux au niveau stratégique national. Elle est donc devenue l'enjeu central de la vision politique du premier Chef du nouvel État du Cameroun, la vision dite de « l'unité nationale » : « *Oui, nous voulons une nation, une véritable nation unie, avait scandé à l'époque le président Ahmadou Ahidjo, une nation où un citoyen, où qu'il soit, se sente chez lui, soit considéré comme un compatriote par les autres citoyens du Cameroun* » (*La pensée politique d'Ahmadou Ahidjo*, 1968, p. 17). Revenant sur celle-ci en 1984 dans la préface d'un ouvrage (Kengne Pokam, 1986), le Pr Maurice Kamto dira :

Depuis plus de deux décennies, un thème dominant marque le langage politique camerounais : le thème de l'unité nationale. Cette idée majeure est apparue très tôt comme le point géométrique de notre discours idéologique ; comme notre mythe, au sens sorélien du terme : un mythe mobilisateur.

Ahidjo avait alors quitté le pouvoir depuis deux années et l'heure était aux bilans : le mythe avait-il, comme escompté, mobilisé ? Difficile de répondre par l'affirmative. Prenant le flambeau des mains de son prédécesseur, Paul Biya avait en 1982 affirmé d'emblée sa détermination à marcher sur les pas de ce dernier : « *Mon prédécesseur n'a jamais failli, moi non plus je ne faillirai point* » (Biya, 1982).

Presque quatre décennies après ce discours programmatique, les choses semblent s'être surtout détériorées sur le front de la gestion des diversités nationales. Comment expliquer qu'en dépit de ce diagnostic lucide et opportun, de l'affirmation constante de la volonté de promouvoir le vivre ensemble, on en est arrivé à la crise actuelle ?

2. La Constitution de 1972 commence par : « Le peuple camerounais, fier de sa diversité... »

3. Indépendance du Cameroun oriental sous domination française, cela va sans dire.

Les stratégies et les ressources ont-elles été appropriées ? En scrutant le terrain de la mise en œuvre de la vision, il apparaît que le concept a bénéficié d'un investissement politique et législatif considérable, mais que la stratégie de sa mise en œuvre n'a vu le jour que bien tardivement.

L'analyse, dans leur globalité, des faiblesses ou insuffisances de la stratégie camerounaise d'intégration nationale pourrait en dire beaucoup sur les causes de son échec, relativement important jusqu'ici, à atteindre les objectifs qu'on lui avait fixés. Ce n'est cependant pas le but ni l'orientation de ce travail, qui s'intéresse avant tout à ce que l'éducation, plus et mieux impliquée, pourrait contribuer à la mise en œuvre réussie du vivre ensemble au Cameroun. On le voit, nous cherchons à établir une relation directe entre l'éducation et l'inclusion sociale, partant de l'hypothèse que cette relation, sans être exclusive, est centrale, ainsi qu'on peut le lire dans le rapport Delors (1996, p. 8)⁴. Mais à quelles conditions l'éducation peut-elle efficacement contribuer à l'inclusion sociale ?

Nous postulons, suivant la simple logique, que pour jouer efficacement un tel rôle, il faut que la société concernée adopte une politique d'inclusion sociale claire et sans la moindre ambiguïté, et que l'éducation elle-même soit inclusive. Or l'inclusion dans le domaine de l'éducation est, à elle seule, tout un programme avec ses propres défis. L'éducation inclusive a déjà donné lieu à une abondante théorisation internationale et débouché sur la production de nombreux guides – Guides UNESCO, Guide Commonwealth, etc. – de mise en œuvre. Au Cameroun, cette mise en œuvre a également donné lieu à un remarquable travail d'évaluation conduit en 2017 par Thérèse Mungah Shalo Tchombe⁵, et dont la conclusion met l'accent sur le fait que « Le déficit de connaissances sur les pratiques pédagogiques inclusives chez les administrateurs et les enseignants est le fait de leurs croyances, leurs attitudes et leurs valeurs » et insiste sur « *la nécessité d'une nouvelle politique d'éducation qui traite les lacunes des politiques d'orientation de l'éducation inclusive* ».

4. « Face aux multiples défis de l'avenir, l'éducation apparaît comme un atout indispensable pour permettre à l'humanité de progresser vers les idéaux de paix, de liberté et de justice sociale. La Commission [*internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*] tient donc, à l'issue de ses travaux, à affirmer sa foi dans le rôle essentiel de l'éducation dans le développement continu de la personne et des sociétés. Non pas comme un « remède miracle », non pas comme le « sésame ouvre-toi » d'un monde parvenu à la réalisation de tous ces idéaux, mais comme une voie, parmi d'autres, certes, mais plus que d'autres, au service d'un développement humain plus harmonieux, plus authentique, afin de faire reculer la pauvreté, l'exclusion, les incompréhensions, les oppressions, les guerres... » (Delors, 1998, p. 8).

5. Consultante Centre for child & family development & education / Unesco chair, Université de Buéa.

Cette conclusion, en omettant les conceptions des apprenants, ne prend pas suffisamment en compte l'équilibre de la relation pédagogique entre les enseignants et les apprenants, une relation dont l'un des lieux privilégiés de rencontre, surtout lorsqu'on évolue sur le terrain des croyances, des attitudes et des valeurs, est le livre ou le manuel scolaire. Nous nous proposons, par le présent travail, de contribuer à éclairer l'élaboration de nouvelles politiques plus susceptibles d'efficacité, mais aussi à la mise en œuvre concrète de ces politiques et c'est la raison pour laquelle un pan important de ce travail se concentre sur un outil concret de la mise en œuvre de l'éducation inclusive : le manuel scolaire. Quelles sont les conditions d'une politique d'inclusion sociale efficace ? Quelles approches peut-on ou doit-on adopter pour élaborer et sélectionner des manuels scolaires inclusifs ?

Dans notre essai de réponse à ces questions, notre analyse s'est appuyée sur une grille : la méthode historique. Cette grille nous a permis de partir d'un certain nombre de textes et travaux pour relever les lacunes et les limites de la politique nationale d'inclusion sociale, puis pour montrer comment les manuels scolaires peuvent porter et construire l'inclusion sociale. Trois axes structurent notre démarche : l'analyse de l'échec de l'implémentation du processus camerounais d'inclusion sociale (1), le constat de la difficile appropriation dont souffrent localement les concepts de *minorités* et d'*inclusion* pourtant au cœur de la stratégie affirmée (2), et enfin l'ouverture d'une perspective optimiste à une politique plus efficace d'inclusion sociale des minorités dont le vecteur serait l'éducation et l'un des outils déterminants le manuel scolaire à condition qu'il soit inclusif (3).

1. Inclusion sociale au Cameroun : de l'affirmation de l'unité nationale à la crise du vivre ensemble

Le processus d'inclusion sociale, tel qu'il a été jusqu'ici conduit au Cameroun, peut être analysé sous deux angles : politique et sociologique. Et sous ces deux angles, il apparaît qu'il a produit, concrètement, des résultats décevants.

Politiquement, le vivre ensemble a été abondamment traduit dans les institutions : on est ainsi passé de la République fédérale en 1961 (Cf. Les accords de Foumban de 1961) à la République unie en 1972, puis à la République du Cameroun en 1982, cette dernière étant supposée marquer officiellement l'accession au stade de l'intégration nationale. Avec la Constitution de 1996, une nouvelle étape a été ouverte dont on ne saurait dire si elle constituait une avancée ou une régression, celle du passage de l'État centralisé à la décentralisation. Les revendications, d'abord

fédéralistes, puis de plus en plus séparatistes, qui ont abouti aux affrontements armés dans les régions anglophones du pays dès 2017, traduisent pour le moins l'insuffisance et jusqu'à un certain point l'échec de la réception de l'offre politique en ce qui concerne le processus de négociation du vivre ensemble entre Camerounais.

Au plan sociologique, il s'agit de se pencher sur l'activité de juridicisation de la société et d'en évaluer l'effet sur le processus de mise en cohésion des diversités nationales. Parce que, comme le dit Jacques Commailles (1982), « *La préoccupation d'ordre politique est moins celle du statut de la norme juridique que celle du maintien dans des limites supportables des tensions sociales, de la préservation d'un certain équilibre socio-politique, d'une gestion rationnelle des « besoins » sociaux* ». Juridiquement, l'inscription textuelle du vouloir-vivre ensemble est à la fois constitutionnelle et légale. Significativement, elle laisse percevoir en filigrane la progressive désintégration de l'objectif ainsi affirmé.

L'inscription textuelle est d'abord minimale dans la Constitution du 1^{er} septembre 1961 qui se borne à poser le principe de l'égalité de tous devant la loi : « *La République Fédérale du Cameroun est démocratique, laïque et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens* » (Constitution du 1^{er} septembre 1961, titre I, article 1^{er}). On est alors sans doute encore dans le moment semi-euphorique⁶ de la réunification suite au référendum du 11 février 1961. Puis on observe une montée en gamme. La Constitution de 1972 pose clairement dans son préambule le problème de la diversité, et présente déjà celle-ci comme un motif – au sens esthétique du terme – paradoxal de fierté et d'inquiétude : « *Fier de sa diversité culturelle et linguistique, élément de sa personnalité nationale qu'elle contribue à enrichir, mais profondément conscient de la nécessité impérieuse de parfaire son unité...* ». On soupçonne que des nuages s'accumulent déjà à l'horizon. Avec la Constitution de 1996, il apparaît que ce qui n'était jusque-là que juxtaposition est devenu opposition : la diversité est désormais structurée en majorités contre minorités. Les minorités, dont un certain nombre de catégories correspondantes sont énumérées, souvent pour la première fois dans le corpus constitutionnel – handicapés, femmes, jeunes, personnes âgées, populations autochtones –, apparaissent menacées ; et de la promotion de l'égalité – vision optimiste et proactive –, les textes passent à la protection des minorités – vision pessimiste et défensive – : « *L'État assure la protection des minorités et préserve les droits*

6. On ne saurait oublier que le 11 février 1961 marque également la séparation définitive du pays du Cameroun septentrional (Northern Cameroons), et qu'elle a donné lieu à l'institution d'une journée de deuil national dans les premières années de ce sinistre.

des populations autochtones conformément à la loi » (Préambule de la Constitution de 1996).

Ces dispositions constitutionnelles sont prises progressivement en charge par une législation, d'origine conventionnelle d'abord, notamment les conventions contre toutes formes de discriminations et spécialement à l'endroit des femmes, pour la protection et la promotion des droits des handicapés, qu'il s'agisse de conventions des Nations Unies, de l'OIT, du HCDH ou d'autres institutions multilatérales internationales ou régionales. Cette législation est d'origine interne ensuite : Loi n° 83/013 du 21 juillet 1983 relative à la protection des personnes en situation de handicap, Loi n° 98/004 du 4 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun, Loi n° 2010 / 002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées et son décret d'application du 26 juillet 2018, Arrêté n° 040/PM du 19 mai 2022 fixant les modalités d'octroi de la dispense d'âge aux personnes handicapées lors des concours administratifs et des recrutements dans la Fonction Publique de l'État, etc. Ainsi, la vision du vivre ensemble, au niveau de sa mise en textes, même si on peut en pointer les insuffisances et les incohérences, est claire. Sa mise en œuvre est pourtant loin d'avoir réussi. Peut-on imputer ce résultat à sa stratégie ?

Nous avons déjà observé que la stratégie de mise en œuvre du vivre ensemble au Cameroun, appelée « Stratégie camerounaise d'intégration nationale », n'a été adoptée qu'en 2015. On a donc, pendant des décennies, essayé de mettre en œuvre le vivre ensemble sans véritable stratégie. Sans qu'il soit besoin d'entrer dans la pertinence des articulations et dispositions de celle récemment adoptée, on peut remarquer que sa coordination technique a été confiée au Ministère de la Jeunesse et de l'Éducation Civique (MINJEC), choix dont il faut se demander s'il est le plus judicieux. On peut par exemple questionner, en rapport avec ce choix, la place que cette stratégie accorde à l'éducation comme institution et comme secteur d'activités, et donc aux ministères en charge de l'éducation – MINEDUB, MINESEC, MINESUP, MINEFOP –, dans l'atteinte des objectifs qu'elle vise. En outre, dans ce document de stratégie, l'ambition du vivre ensemble plafonne au stade de l'intégration présenté comme étape supérieure de l'unité nationale (SCIN, MINJEC 2015, p. 12), et n'évoque à aucun moment le stade de l'inclusion, même si des objectifs d'inclusion sont bien inscrits dans des lois catégorielles, notamment celles concernant l'éducation et les personnes handicapées. Ce déficit relatif d'alignement entre la stratégie et la législation tient sans doute à une faible appropriation des concepts centraux qui structurent le concept du vivre ensemble.

2. Minorités et inclusion sociale au Cameroun : mieux s'approprier les concepts, clarifier les enjeux et les méthodes

D'un point de vue global, le regard institutionnel a évolué de façon décisive sur le concept de « *handicap* » et cette évolution, en étendant le champ de ce concept, a opéré le rapprochement de celui-ci de la notion de « *différences* » visibles ou non. Les personnes concernées par ces statuts, personnes « *handicapées* » ou simplement « *différentes* » pour quelque raison, sont également très souvent considérées comme en situation de minorité ; ce qui aboutit, au niveau international dans le cadre des institutions multilatérales, à traiter ces divers statuts par une même politique dite « *d'égalisation de chances* » (Nations Unies, 1993). Sur un plan national, il apparaît qu'au Cameroun, ce travail préalable sur les perceptions, au niveau institutionnel, est encore à faire ou à poursuivre.

Historiquement, on sait que le concept de « *handicap* » succède à celui d'« *infirmité* » et marque déjà un premier progrès au niveau des perceptions en ce qu'il s'agit du passage d'une conception religieuse donc fataliste du monde et de l'humain – l'infirmité comme une malédiction, un mauvais sort – à une conception médicale et optimiste (Tremblay et Loiselle, 2016). Puis de la personne « *handicapée* », on passe à celle en « *situation de handicap* ». Le problème est ainsi déplacé de l'individu aux normes sociales. Toute l'implication de cette évolution se saisit mieux dans l'étendue qui est progressivement donnée au concept de « *situation de handicap* » lorsque celle-ci est considérée comme entraînant ou pouvant déboucher sur une situation de discrimination. Cette extension ouvre la voie à l'incorporation d'autres types de « *handicaps* » tels, entre autres, le genre, la pauvreté, la langue, la couleur, l'appartenance religieuse, ethnique. Ces nouveaux types sont tantôt considérés comme facteurs d'aggravation du handicap principal et de discriminations multiples à l'endroit du handicapé, ou comme handicaps par eux-mêmes. Ces évolutions se traduisent progressivement dans les normes internationales et les textes qui accompagnent celles-ci.

La convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées du 13 décembre 2006, dans son préambule, s'inscrit résolument dans le premier cas énoncé ci-dessus et adopte une perspective sociale. En effet, même si elle s'attache tout au long de son texte à promouvoir l'égalité en faveur des « *personnes handicapées* », elle met cependant le focus, non pas sur le « *handicapé* » en tant que personne mais sur le « *handicap* ». Elle définit ce concept comme une situation, c'est-à-dire une relation entre des personnes « *présentant des incapacités* » au sens

médical du terme, donc physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables, et un environnement qui fait « *obstacle* » : « *Reconnaissant que la notion de handicap évolue et que le handicap résulte de l'interaction entre des personnes présentant des incapacités et les barrières comportementales et environnementales qui font obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres* ». On retrouve là le sens étymologique de « *handicap* », terme qui à l'origine s'utilise dans le lexique du champ de courses de chevaux où les inégalités de départ entre bêtes sont « *compensées* » par des « *handicaps* » ou désavantages imposés pouvant être de poids, de distance, de temps, de points ou autres. C'est dans ce sens qu'on entend les expressions « *supporter un handicap de 3 kilogrammes, de 25 mètres, etc.* » Un peu plus loin dans son préambule, à l'alinéa *p* et sur la base de cette définition, cette même convention élargit logiquement le champ du handicap à d'autres situations de type non-médical telles que « *la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, l'opinion politique ou toute autre opinion, l'origine nationale, ethnique, autochtone ou sociale, la fortune, la naissance, l'âge ou toute autre situation* ». Ce qui caractérise ce second type de « *handicaps* », c'est qu'ils sont avant tout des « *différences* » entre des individus ou groupes d'individus, et par là on peut dire que la convention consacre une lecture qui fait des « *différences* » de toutes natures des « *handicaps* » potentiels. Ainsi que l'affirme Serge Ebersold (2002, p. 283), c'est une véritable « métamorphose du champ du handicap : elle redéfinit les schèmes d'appréciation de l'anormalité des personnes atteintes d'une déficience et, ce faisant, le problème social qui fonde ce qu'il est convenu d'appeler le handicap ; elle dissocie le handicap de la déficience et universalise ainsi le handicap ».

La loi camerounaise dite « *de protection et de promotion des personnes handicapées* » (loi n° 2010 / 002 du 13 avril 2010) semble s'en tenir à la seule conception médicale du handicap et son article 3 qui se veut exhaustif distingue en gros 3 types de personnes handicapées : les handicapés physiques, les handicapés mentaux et les polyhandicapés. L'article 4 renforce cette position officielle en disposant que « *La déficience est constatée par un médecin ayant qualité.* » La Constitution camerounaise elle-même distingue nettement les « *handicapés* » – vision médicale – des autres groupes « en situation de handicap » au sens étymologique du terme « handicap » lorsqu'elle affirme que « *La nation [...] protège la femme, les jeunes, les personnes âgées et les personnes handicapées* » [nous soulignons]. Il ne semble pas possible, au regard de cette législation, d'assimiler « *handicaps* » et « *différences* », dans la mesure où le handicap y paraît traité comme une différence entièrement à part ou comme la

« *différence des différences* », ce qui a pour effet de rendre difficilement saisissable la substance du concept de « *minorités* » en droit camerounais et de paralyser la mise en œuvre du droit à la protection et à la promotion des entités correspondantes.

En effet, comment mettre en œuvre le droit des minorités à la protection et à la promotion sans identifier ces catégories, sans donner les critères de leur identification, c'est-à-dire déterminer en quoi elles constituent des minorités et par rapport à quelle(s) majorité(s) elles sont considérées comme telles ? Comme l'affirme Rodrigue Ngando Sandjè (2013, pp. 149-178) « La proclamation des minorités et autochtones en droit pose en général la question de l'identité ». Or la Constitution camerounaise ne répond pas à l'interrogation précédente. On peut tout juste, en la matière, se référer à un texte sans valeur juridique, le discours de présentation du projet de loi portant révision de la Constitution du 2 juin 1972 à l'Assemblée Nationale par le Premier ministre camerounais en novembre 1995 qui affirme : « *Telles que prévues par le projet de loi en étude, les minorités dans notre contexte sont des minorités ethniques et non linguistiques et ou religieuses* ». Une telle restriction par exclusion, on le voit bien, se heurte aux normes internationales pour lesquelles le Cameroun a engagé sa signature, s'oppose à l'évolution mainstream en la matière, et fait problème car, comme le souligne Rodrigue Ngando Sandjè (*Op. cit.*, pp. 149-178), « Il est désormais question non seulement de savoir si le droit positif est correctement appliqué, mais aussi de vérifier qu'il se rattache, via l'émergence d'un ordre public international, « *à un système plus vaste de normes sociales* ». L'analyse politique permettrait dans cette perspective d'évaluer le droit national à partir de la « *conscience juridique internationale* ». Et, si l'on se réfère à l'article 45 de la Constitution camerounaise, la nécessité d'une adaptation de la norme nationale en ces matières s'impose. Une telle adaptation aurait pour effet principal recherché de faciliter la mise en œuvre d'une défense et d'une promotion concrètes des minorités. Pour le faire, sur quelle base le Cameroun peut-il s'appuyer sur la norme internationale ?

La question des minorités, nous l'avons relevé plus haut, pose inévitablement celle des identités. Le débat théorique dans le domaine oppose traditionnellement essentialistes et constructivistes. Voici un débat qui n'a pas encore été fait par les autorités camerounaises. Sans entrer vraiment dans celui-ci qui nous sortirait de notre sujet, nous nous bornons ici à indiquer l'option que nous prenons pour une approche interactionniste tempérée, sans doute influencé par notre proximité avec un sémioticien comme Riffaterre pour qui unité et variation ne s'opposent

nullement : « *Le signe pertinent n'a pas besoin d'être répété. Il suffit qu'il soit perçu comme un variant à l'intérieur d'un paradigme ou une variation affectant un invariant* » (Riffaterre, 1978, p. 13). La perception figée inhérente à l'approche essentialiste nous paraît peu pratique dans un contexte camerounais où, sur des identités anciennes, multiples et en constante évolution, se greffent désormais des identités nouvelles nées des brassages incessants de populations et d'idées, et parce que bien réelle est la possibilité, à des degrés divers, de « *retoucher, réviser, modifier, transformer une façon d'être au monde [...], poser de nouveaux regards sur son passé et sur ses origines, projeter ou rêver autrement son avenir, se biographiser autrement* » (Bruner, cité par Philippe de Carlos, 2015). C'est sous cet angle que nous lisons la définition proposée en 1977 par Francesco Capotorti, alors Rapporteur spécial des Nations Unies de la Sous-Commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités. D'après celle-ci, une minorité est

un groupe numériquement inférieur au reste de la population d'un État, en position non dominante, dont les membres – ressortissants de l'État – possèdent du point de vue ethnique, religieux ou linguistique des caractéristiques qui diffèrent de celles du reste de la population et manifestent même de façon implicite un sentiment de solidarité, à l'effet de préserver leur culture, leurs traditions, leur religion ou leur langue.

Cette définition, qui s'écarte des *a priori* « biologisants », met en exergue deux critères de pertinence, l'un quantitatif, l'autre qualitatif, lesquels peuvent se combiner et se croiser en fonction des contextes et sous-contextes, et complexifier considérablement le processus d'identification des entités à considérer comme minoritaires. Il ne s'agit que d'orientations de réflexions en vue de l'accomplissement d'une tâche qui est surtout de la responsabilité des autorités de l'État. Une fois les minorités identifiées, quel(s) processus faut-il mettre en œuvre pour défendre et promouvoir leurs droits ?

Au plan international, les politiques du handicap ont connu une évolution processuelle qui va d'une logique ségrégative par exclusion à l'inclusion en passant par l'intégration. Ainsi du Moyen-âge au XIV^e siècle les personnes handicapées sont-elles exclues de la société, victimes de rejet, d'enfermement, d'ostracismes divers. À partir du XVII^e siècle, une distinction s'opère dans ce groupe, et les personnes frappées de déficience motrice commencent à bénéficier de rééducation dans des structures spécialisées, tandis que celles considérées comme « *aliénées* » peuvent être prises en charge dans des hospices psychiatriques (N. Monchicourt et P. Payastre,

2019, p. 10). Ce n'est qu'au-delà des deux guerres mondiales, dans les années 1960, qu'apparaît une volonté d'intégration par insertion en milieu ordinaire et non plus spécialisé. Le terme d'inclusion ne fait son apparition que dans les années 2000, popularisé par la Commission Européenne qui le définit comme processus qui « *consiste à permettre à chaque citoyen, y compris aux plus défavorisés, de participer pleinement à la société et notamment d'exercer un emploi* » (Commission Européenne, 2008, en ligne). Le principe d'inclusion s'inscrit dans la norme internationale à travers son apparition dans la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées, convention dans laquelle il est notamment question d'inclusion sociale (Article 19 : Autonomie de vie et inclusion dans la société) et d'inclusion scolaire (l'article 24 parle d'accès à un « *enseignement primaire inclusif* »). Quelle est la portée de cette évolution ?

De l'exclusion de la personne en « *situation de handicap* » à son inclusion, il y a l'équivalent d'une véritable révolution. Le modèle d'exclusion est celui de l'étiquetage (Tremblay et Loiselle, 2016), du rejet pur et simple de la personne porteuse d'une différence, celle-ci étant considérée comme « anormale » et potentiellement dangereuse pour la communauté. Ce rejet peut aller jusqu'à la volonté de supprimer physiquement la personne affectée d'un certain type de différence, comme ce fut le cas pour les albinos en Tanzanie où ils étaient persécutés et assassinés. Dans ce modèle, ces personnes n'ont pas encore de statut juridique et ne bénéficient d'aucun droit. Le modèle intégratif qui suit chronologiquement, comme l'affirme Winance (2004), est étroitement lié en Occident à la mise en place de l'État-providence qui voit l'émergence et le développement des droits, civils et politiques d'abord, sociaux et économiques ensuite. On consent à sortir le « *handicapé* » de l'exclusion et à l'intégrer à la société, mais la norme sociale est définie et c'est à lui à s'efforcer de s'y adapter. Il bénéficie donc de droits conditionnels. Comme l'explique Serge Ebersold (*Op. cit.*, p. 283),

Le modèle intégratif, qui est né au début de ce siècle, vise à rendre ordinaire l'individu atteint d'une déficience et à le noyer dans le commun. Ce modèle n'est pas synonyme d'acceptation de la différence : il trouve sa cohérence dans un processus de négation de la déficience et d'occultation de la différence [...]. En subordonnant l'acceptation de la personne à sa prédisposition à s'adapter et à se réadapter et à être comme tout le monde en exerçant les rôles sociaux effectués par tout un chacun, ce modèle vise la normalisation de l'infirme.

Le modèle inclusif actuel a donc le mérite de libérer les personnes en « *situation de handicap* » de ces hypothèques. Avec lui, c'est à la société d'accepter le handicap et de s'y adapter pour permettre au handicapé d'y trouver sa place. Le handicap – qui peut se réduire – est de ce fait distingué de la déficience – qui ne peut se réduire. Nastasia Monchicourt et Pauline Payrastré (2019, p. 7) aboutissent dans leur analyse à la même conclusion : « *Dans ce cas, la différence est donc préservée et ne remet pas en cause l'appartenance au groupe : les personnes n'étant pas exclues à cause de celle-ci. [...] Dans l'inclusion, l'identité individuelle est préservée en même temps que la norme sociale s'élargit* ». Comme on a pu le constater plus haut en ce qui concerne l'identification des bénéficiaires de la législation camerounaise de protection des minorités, ce qui amène Rodrigue Ngando Sandjè (*Op. cit.*, 149-178) à parler d'un droit « *sans créanciers* », le processus de mise en œuvre de la protection et de la promotion des droits des minorités au Cameroun peine à suivre l'évolution de la norme internationale.

La Constitution camerounaise se contente d'affirmer « son attachement aux libertés fondamentales inscrites dans la déclaration universelle des droits de l'homme, la charte des Nations-Unies, la charte africaine des droits de l'homme et des peuples et toutes les conventions internationales y relatives et dûment ratifiées ». On peut en inférer qu'elle fait sienne la politique de l'inclusion des minorités telle qu'elle est explicitement affirmée dans les articles 19 et 24 de la Convention relative aux droits des handicapés. Au niveau de la loi, le Cameroun semble hésiter entre l'intégration et l'inclusion. La loi, notamment celle du 13 avril 2010 portant protection et promotion des handicapés, ne mentionne pas le terme d'inclusion, s'en tenant à celui d'intégration, auquel toutefois est donné un contenu qui rappelle celui de l'inclusion : « *L'intégration concerne toutes mesures sociales et économiques garantissant la pleine participation des personnes handicapées à la vie en société* ». C'est le décret d'application de ladite loi, signé en 2018, qui mentionne explicitement le terme d'inclusion en ce qui concerne l'éducation. Alors que la loi en son article 25 parle de la mise en place « *des structures éducatives intégratives* », le décret d'application parle en son article 5 « *des établissements publics et privés d'éducation inclusive* ». On peut alors dire que, si l'inclusion n'est pas encore vraiment dans la lettre de la législation camerounaise, elle se trouve bel et bien dans son esprit, et que s'il reste un pas à franchir, c'est celui de l'harmonisation de la lettre et de l'esprit de la norme. Comment ces différentes normes organisent-elles l'inclusion des minorités ?

Nous l'avons déjà mentionné plus haut, à l'universalité actuelle du concept du handicap en droit international s'oppose la spécification de celui-ci en droit camerounais. Aussi avons-nous insisté sur la nécessité d'une revue préalable des politiques nationales dans ce domaine. Ce travail ouvrira certainement la voie à celui portant sur les mécanismes de mise en œuvre concrète de la politique nationale d'inclusion sociale. Pour l'instant, deux observations peuvent se faire : premièrement, la Constitution qui consacre la protection des minorités ne dit rien sur le mécanisme pour y parvenir. Subséquemment, le législateur en a fait un droit à la participation politique à travers l'exigence de la prise en compte de la composition sociologique de la circonscription électorale dans la constitution des listes de candidats aux élections formulée par l'article 151 alinéa 3 de la loi n° 2012/001 du 19 avril 2012 portant Code Électoral, modifiée et complétée par la loi n° 2012/017 du 21 décembre 2012 dans les termes suivants : « *La constitution de chaque liste de candidats doit tenir compte des différentes composantes sociologiques de la circonscription concernée. Elle doit en outre tenir compte du genre* ». Cette disposition donne en même temps un visage concret à la protection et à la promotion d'une minorité spécifique, le genre, qui se trouve significativement être à la fois une minorité qualitative et une majorité quantitative. L'autre minorité légalement protégée par la loi camerounaise est celle des personnes handicapées au sens médical du terme, par la loi n° 2010 / 002 du 13 avril 2010 de protection et de promotion des personnes handicapées.

La lecture de ces différents textes permet d'affirmer que la politique camerounaise d'inclusion sociale porte sur deux volets principaux : participation pleine à la vie de la société et implication dans la prise de décision politique. On retrouve d'ailleurs ces deux piliers dans la Charte des droits fondamentaux de la Commission européenne qui définit l'inclusion sociale comme un

processus qui garantit que les personnes en danger de pauvreté et d'exclusion obtiennent les possibilités et les ressources nécessaires pour participer pleinement à la vie économique, sociale et culturelle, et qu'elles jouissent d'un niveau de vie et de bien-être considéré comme normal pour la société dans laquelle elles vivent. L'inclusion sociale leur garantit une meilleure participation aux processus de prise de décision qui affectent leur vie et un meilleur accès à leurs droits fondamentaux.

Mais quelles sont les modalités pratiques de cette double participation ? En d'autres termes, quels dispositifs inclusifs sont mis en place pour garantir l'effectivité de ce que Monchicourt et Payraastre qualifient de « *virage inclusif* » ?

Le dispositif élaboré et adopté par les Nations Unies en la matière est une résolution ayant pour titre « *Règles des Nations Unies pour l'égalisation des chances des handicapés* » et constituée de 22 règles. Il est vrai que cette résolution concerne principalement les personnes handicapées, mais significativement et contrairement à la loi camerounaise, elle élargit la base de sa cible pour inclure dans son champ d'application tous les autres types de minorités dans son paragraphe 15 :

L'égalisation des chances pour les handicapés est une composante essentielle de l'effort concerté qui est fait à l'échelon mondial pour mobiliser les ressources humaines. Peut-être une attention particulière devra-t-elle être prêtée aux groupes tels que femmes, enfants, personnes âgées, pauvres, travailleurs migrants, personnes souffrant de deux handicaps ou davantage, populations autochtones et minorités ethniques. Il importe de surcroît que l'attention voulue soit accordée aux très nombreux réfugiés handicapés ayant des besoins spéciaux.

Pour résumer ces 22 règles, nous empruntons à Monchicourt et Payrastre leur typologie de conditions d'inclusion dont les premières sont générales, les secondes spécifiques. Dans les premières catégories, nous trouvons perception/représentation et légitimité ; dans les secondes l'accessibilité, la compensation, la participation et la possibilité pour le « handicapé » de choisir. Analysant ce dispositif, les deux spécialistes les hiérarchisent pour donner la priorité aux premières qui surdéterminent les secondes :

En effet, si nous reprenons l'exemple du vote, pour qu'il y ait réelle inclusion, rendre accessible l'acte de voter ne suffit pas, il est nécessaire que la personne se sente en position de citoyen et légitime dans cette situation. Or, il semble que cette perception de soi est intrinsèquement liée au regard d'autrui et à la place donnée à la personne tout au long de sa construction identitaire, et qu'elle aura intériorisée. (N. Monchicourt et P. Payrastre, *Op. cit.*, p. 10)

Ce faisant, ils font dépendre l'inclusion sociale de l'éducation inclusive.

3. Éducation et inclusion sociale des minorités : manuels scolaires comme outils de construction légitimée des identités individuelles et collectives

Dans le préambule de son acte constitutif, l'UNESCO souligne la place éminente de l'éducation dans la transformation des sociétés. Ce préambule proclame en effet que « *les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix* ». Vue sous cet angle, l'éducation

inclusive serait au cœur même de l'inclusion sociale et le Rapport Mondial de Suivi de l'Éducation 2020 (RMSE 2020) souligne ce point de vue ainsi qu'il suit : « *L'éducation apporte une contribution essentielle à l'édification de sociétés inclusives et démocratiques* ». De nombreuses recherches concluent dans le même sens. Daniel Osborn (2017) qui résume quelques-unes de ces recherches écrit que

les savoirs scolaires sont légitimes tout en étant considérés comme neutres (Giroux, 2011). En tant que vecteurs de construction identitaire, l'école est au cœur de ce processus de socialisation. Contrairement à d'autres médias transmettant des représentations et des savoirs, les jeunes sont contraints de fréquenter l'école (Seixas, 2009). Parce que l'identité nationale est inculquée plutôt que naturelle, elle est « médiatisée par l'alphabétisation et un système éducatif formel étendu » [notre traduction] (Gellner, 1981, p. 757).

La mise en œuvre de l'éducation inclusive se heurte cependant à de nombreux obstacles. Le RMSE 2020 en énumère trois : la difficulté de croire que l'éducation inclusive est souhaitable et possible ; le déficit de collecte, de communication ou d'utilisation de données sur les personnes laissées-pour-compte dans de nombreux pays ; les perceptions des enseignants, la qualité des matériels pédagogiques et des environnements d'apprentissage qui sont peu en faveur de la diversité. On peut ajouter à ceux-ci que les apprenants mêmes abordent l'éducation institutionnelle avec des conceptions déjà toutes faites. Chacun de ces obstacles mériterait une étude particulière à lui tout seul dans le cadre d'un projet qui viserait à cerner l'ensemble des paramètres nécessaires à une mise en œuvre efficace de l'inclusion sociale par le biais de l'éducation inclusive. Nous nous bornons à les indiquer, pour ensuite nous concentrer sur le seul paramètre qui concerne notre préoccupation initiale : la qualité des matériels pédagogiques. Nous allons voir qu'il est d'ailleurs difficile de traiter de ce paramètre sans le relier à ceux des conceptions des élèves et des perceptions des enseignants figurant dans le RMSE 2020.

Comme matériel pédagogique, nous nous intéressons uniquement au manuel scolaire. La place du manuel scolaire en relation avec les conceptions et les perceptions, dans le processus de mise en œuvre de l'éducation inclusive, occupe une bonne partie de la réflexion de l'UNESCO sur le sujet depuis des années. Dans son rapport 2020 (p. 19), on peut ainsi lire :

Les manuels peuvent perpétuer des stéréotypes. La représentation des minorités ethniques, linguistiques, religieuses et autochtones dans les manuels scolaires dépend dans une large mesure du contexte national et historique. [...] La

description que l'on trouve parfois des groupes minoritaires dans les manuels atténue ou exacerbe la perception qu'ils suscitent ou qu'eux-mêmes ressentent d'être « différents ». Devant des images et des descriptions inappropriées qui associent certaines caractéristiques à certains groupes de population, des élèves appartenant à un groupe non dominant peuvent avoir le sentiment d'être incorrectement décrits, mal compris, frustrés et mis à l'écart.

Partant d'un constat particulièrement intéressant, Daniel Osborn (*Op. cit.*) met également l'accent sur le rôle pivot du manuel scolaire dans la construction des identités :

Une grande partie des bourses en sciences sociales est consacrée à des études sur les manuels scolaires et les curricula (cf. Alridge, 2006 ; Anderson, 2012 ; Ashley & Jarratt-Ziemski, 1999 ; Brown & Brown, 2010 ; Hutchins, 2016 ; Kaomea, 2000 ; Loewen, 1995). Une telle orientation repose sur l'affirmation que les manuels scolaires sont la principale source de connaissances en classe, responsables de la formation de l'identité collective et proposant aux apprenants des représentations des communautés à travers le monde.

Le manuel scolaire peut donc contribuer à construire ou à déconstruire les identités individuelles et collectives, dépendamment de la qualité de son contenu, des représentations qui font ce contenu.

Des études ont d'ailleurs montré qu'il a plus souvent contribué à créer ou perpétuer des stéréotypes, des préjugés, qu'à les combattre. Passant en revue les travaux qui examinent comment aux États-Unis les manuels scolaires d'histoire représentent les Amérindiens (Anderson, 2012 ; Ashley & Jarratt-Ziemski, 1999), les Africains Américains (Alridge, 2006 ; Brown & Brown, 2010), les Latino-Américains (Salvucci, 1991), les autochtones Hawaïens (Kaomea, 2000) entre autres, Daniel Osborn (2017) conclut que ces manuels tendent à taire et à marginaliser ces communautés tout en obscurcissant la complexité de leurs expériences historiques. Lui-même analyse cinq manuels d'histoire utilisés aux États-Unis et découvre que les Israéliens et les Palestiniens y sont représentés uniquement sous le prisme de la guerre qui les oppose (Daniel Osborn, 2017). On peut citer d'autres études similaires, cette fois sur les questions de genre : Amina Khalid, Arshad Ali Khan et Sayyed Rashid Ali Shah (2019) sur les manuels d'Anglais au Pakistan, Adnan Bataineh (2014) sur les livres d'Anglais en Jordanie, Baghdadi (2012) sur les manuels d'Arabe et d'Anglais en Iran, Mustapha (2014) sur les manuels d'Anglais au Nigeria, Gebregeorgis (2016) sur les manuels d'Anglais en Éthiopie, et bien d'autres. Toutes ces études montrent

que la représentation des rôles masculins et féminins dans ces manuels reprend et renforce les préjugés et stéréotypes existant dans ces sociétés.

Au Cameroun, quelques travaux ont été conduits sur le thème de la représentation des minorités dans les manuels scolaires mais ils concernent en quasi-totalité l'opposition féminin/masculin. On peut citer l'étude socio-économique de Kamdem K. H. et Mimche H. (2005), celle de Kom D. et Ngaba Zogo S. (2000) sur les manuels de la Sil et du CP des écoles primaires du Cameroun, ou d'Eboutou Mfou R. (sans date) sur les manuels scolaires de mathématiques, de sciences naturelles et de technologie.

L'utilisation du manuel scolaire nous place au confluent d'au moins trois systèmes de représentations⁷ : celui de l'apprenant, celui de l'enseignant et celui des producteurs des contenus du manuel scolaire lui-même. Dans le processus de construction des identités, la caractéristique du manuel scolaire est qu'il est susceptible, comme outil, de toucher une multiplicité d'acteurs de divers systèmes, et donc d'influer largement sur les représentations sociales. En outre, le manuel scolaire, parce que sélectionné et autorisé, est revêtu de la présomption de légitimité. Pour Hutchin (2016), les manuels scolaires « *représentent* » les conceptions officielles de l'identité. Leur production et leur sélection doivent par conséquent être encadrées pour que le produit fini, mis à la disposition des utilisateurs, soit susceptible de concourir à l'atteinte des objectifs préfixés de la politique de l'éducation.

Les autorités de la province canadienne de l'Ontario ont bien compris les choses ainsi si l'on s'en tient à cette prescription qu'elles font figurer dans le paragraphe « *Préjugés* » des critères officiels d'évaluation du manuel scolaire :

Le contenu doit être exempt de tout préjugé fondé sur la race, l'origine ethno-culturelle, la religion, la région, le sexe, l'âge, un handicap, l'orientation sexuelle, le statut socio-économique, la profession, l'affiliation politique ou l'appartenance à un groupe et doit être exempt de tout préjugé résultant d'une omission. Le matériel doit présenter plus d'un point de vue et ne pas renfermer des propos, des photographies ou des illustrations qui pourraient offenser ou suggérer toute forme d'exclusion ou de discrimination. (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 8)

7. On pourrait ajouter le système de représentations de l'administration scolaire qui impacte le climat et l'organisation de l'espace et des relations dans les campus scolaires, celui des parents qui interagissent avec leurs enfants tout au long du processus d'éducation, etc.

Ceci distingue explicitement les textes et les illustrations. Une disposition similaire, même si elle est moins détaillée, figure dans la Circulaire n° 002/CAB/PM du 23 novembre 2017 portant principes régissant la filière du livre, du manuel scolaire et d'autres matériels didactiques au Cameroun et celle-ci interdit expressément « *toutes formes de discriminations ou de stéréotypes basés entre autres sur le handicap, le genre, l'ethnie, la religion, la race ou la tribu* ». Mais comment s'y prendre pour évaluer dans les manuels scolaires la représentation, en quantité et en qualité, des minorités et autres catégories vulnérables ?

Pour aborder cet ultime segment de notre travail, nous nous sommes intéressés à un outil : la théorie de l'analyse critique du discours (ACD). Ce choix est en quelque sorte dicté par la spécificité de l'objet cible : le manuel scolaire. Le livre ou le manuel scolaire est soit un discours, soit une collection de discours. On peut cependant se demander pourquoi parmi les nombreuses méthodes d'analyse du discours (AD) existantes nous avons fixé notre intérêt sur une particulière : l'analyse critique du discours. Avant de tenter une réponse à cette question, il nous semble approprié de dire en quoi consiste effectivement l'ACD.

L'analyse critique du discours (ACD) est considérée par les spécialistes davantage comme une perspective d'analyse plutôt qu'une méthode. Elle regroupe plusieurs tendances représentées par Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo van Leeuwen ou Ruth Wodak. Ces tendances ont toutefois en commun qu'elles questionnent la manière dont les structures discursives sont employées pour reproduire et légitimer la domination sociale et les inégalités. C'est d'ailleurs le sens que les théoriciens de l'ACD donnent au terme de « *critique* ». Fairclough (1992) affirme dans ce sens que « *critique implique de montrer des connexions et des causes qui sont cachées* ». Pour Corson (2000), « *critique* » réfère aux tentatives de révéler les inégalités, les injustices, les discriminations, le sexisme et le racisme ancrés dans un discours donné. Les principaux théoriciens de ces approches sont Fowler, Kress, Hodge et Trew (1979), Norman Fairclough (1989, 1992 et 1995), Ruth Wodak (1999), Teun Van Dijk (1998 et 2002) et Theo Van Leeuwen (1996 et 2009). Parmi ces diverses approches de l'ACD, celle de Van Leeuwen, redéveloppée dans un article intitulé « *Représenter les acteurs sociaux* » (2009), offre l'avantage de permettre l'évaluation aussi bien du contenu texte que du contenu image et, par-là, associe analyse critique du « *discours* » au sens étroit du dernier terme et analyse critique de l'image (ACI).

Cette association peut permettre à l'analyste critique des manuels scolaires de s'intéresser à la fois aux contenus linguistiques et paralinguistiques – images – de ces outils pédagogiques. Teun Van Dijk (1994) le souligne également, le discours comme fait de communication comprend et peut combiner des caractéristiques linguistiques – interaction conversationnelle, texte écrit – et paralinguistiques – expressions faciales et images. On peut alors valablement distinguer le discours textuel du discours visuel dont l'importance quantitative n'a cessé de s'accroître dans les manuels scolaires. Moftah Mohammed (2014) le signale :

L'utilisation d'images dans les manuels de langue anglaise⁸ pour communiquer une culture particulière et une vision particulière du bon sens sur le monde a augmenté au cours du dernier demi-siècle (Taki, 2008). Des études ont reconnu que les images ont la capacité de communiquer de manière plus expressive que les discours écrits ou oraux, car une image « vaut mille mots » (Giaschi, 2000).

À titre d'exemple, Giaschi (2000) a pu constater que dans *New Headway Intermediate*⁹, il y avait dans 159 pages 260 images, de même qu'on peut dénombrer, dans *Sciences de la Vie 1*¹⁰, en 101 pages 250 images.

Pour revenir à la question de notre choix de recommander l'ACD comme outil, deux principales justifications. L'objet même de la constitution de l'ACD tel que défini dans ses nuances par les principaux théoriciens de l'approche pourrait en constituer la première. Ces points de vue sont résumés ainsi qu'il suit :

Le discours, pour reprendre la formule de Norman Fairclough, est « socialement constitutif » mais également socialement constitué, c'est-à-dire que le discours constitue des pratiques sociales et des situations tout autant qu'il est constitué par elles. En ce sens, il participe à la fois au maintien du *statu quo* dans la société tout autant qu'il contribue à la transformer. Ce point est corroboré par Theo Van Leeuwen pour qui « le discours [est un] instrument de pouvoir et de contrôle » tout autant qu'il est un « instrument de la construction sociale de la réalité », (Van Leeuwen, 1993 : 193). Les pratiques discursives ont donc des influences idéologiques majeures dans la mesure où les représentations des hommes, des femmes, des différents groupes ethniques, culturels

8. Cette remarque peut être étendue *mutatis mutandis* aux manuels d'autres langues.

9. Collection internationale de manuels d'enseignement de l'Anglais.

10. Manuel de Sciences de la vie du programme libyen.

et sociaux (minoritaires ou majoritaires) qui y sont véhiculées contribuent à produire et à reproduire les différentes relations de pouvoir et les différents positionnements sociaux entre ces groupes. (Petitclerc, 2009)

Il s'agit ainsi d'une conception du langage qui fait du discours le lieu géographique des luttes de pouvoir ; ce qui explique que pour ces chercheurs, l'analyse du discours, en se faisant critique, devient un outil d'émancipation de l'idéologie des groupes sociaux dominants pour les groupes dominés, idéologie que l'ACD se propose de dévoiler parce que celle-ci ne se déploie pas dans la transparence.

Comme justification complémentaire, on peut s'appuyer sur le fait que l'ACD est, selon Sousan Ashrafi (2019), l'une des branches qui est devenue l'un des modèles de l'AD les plus largement utilisés en linguistique moderne. L'analyse critique du discours a été en effet largement utilisée dans divers domaines : discours médiatique (Van Dijk, 2000 ; Gee, 2004), discours publicitaire (Janks, 1997), discours médical (Fairclough, 1989). De nombreux chercheurs l'ont appliquée et l'appliquent encore à l'analyse des manuels scolaires : Keshavarz & Malek (2009), Taki (2008), Giaschi (2000), Ilieva (2000), Amina Khalid, Arshad Ali Khan and Sayyed Rashid Ali Shah (2019), Samir Mohamad Hamdan (2010), Samir Mohamad Hamdan (2015), Mustapha S. (2012), Saeed Esmacili, Ali Arabmofrad (2015), Mehari Yimulaw, Gebregeorgis (2016). L'évaluation de la performance de cet outil est généralement très positive.

L'analyse critique du discours (ACD) et son pendant, l'analyse critique de l'image (ACI), semblent en effet répondre plutôt bien au besoin de révéler les structures de domination dans les discours pour permettre de pouvoir mieux les combattre. Moftah Mohammed (2014, p. 74) qui a étudié la représentation de l'Orient dans les manuels scolaires d'Anglais utilisés en Libye en est convaincu :

L'ACD est pertinente pour ma recherche car elle reconnaît l'influence des pratiques discursives dans la formation et la refonte des constructions sociales. Elle permet aux chercheurs d'envisager la grammaire et la sémantique en termes sociaux, culturels et politiques (Gee, 2011) ; puisque « ... *la langue sert à signifier des choses et à faire des choses* » (Richardson, 2007, p. 25). Elle étudie également les conséquences plus larges de l'utilisation de la langue.

L'analyse critique du discours, malgré son rendement, n'est cependant pas exempte de défauts comme approche. On lui reproche d'être subjective¹¹ : les manuels scolaires sélectionnés pour servir de corpus peuvent être interprétés différemment en

11. Comme la plupart des méthodes qualitatives.

fonction des positions politiques, idéologiques et culturelles du chercheur. Comme l'écrit Mofteh Mohammed (2014), « *On pourrait soutenir que l'analyse de ces manuels peut impliquer des préjugés du chercheur qui en faussent l'analyse* ». Néanmoins, la connaissance et la compréhension directes du contexte peuvent contribuer à limiter ce biais et rendre l'interprétation plus objective. Une autre critique de l'ACD consiste à dire, comme Widdowson (1995), que le choix même du corpus par le chercheur n'est jamais neutre et oriente son interprétation : « *une interprétation biaisée : en premier lieu, il subit des préjugés sur la base d'un certain engagement idéologique, puis il sélectionne pour l'analyse les textes qui soutiendront l'interprétation préférée* ». On peut répondre à cette critique qu'il n'existe nulle part en sciences sociales de méthode de recherche neutre (Jensen, 2008). Et dans le cas du corpus qui nous intéresse – les manuels scolaires –, d'une part la sélection des ouvrages ne serait pas faite par l'évaluateur mais par une structure indépendante – le Conseil National d'Agrément pour le Cameroun par exemple – ; d'autre part il est possible de faire procéder à une poly-évaluation pour en confronter les résultats.

Si l'on considère l'étape ci-dessus franchie, est-il possible, en s'appuyant sur les approches de l'analyse critique du discours pour proposer une matrice de production ou d'évaluation de manuels scolaires plus inclusifs ? Autrement dit, peut-on réduire ces approches à un catalogue simplifié à l'usage d'évaluateurs amateurs de discours, ces discours fussent-ils des contenus de manuels scolaires ?

Comme le remarque judicieusement Mofteh Mohammed (2014), l'analyse critique du discours est une activité qui expose son objet à la subjectivité et aux préjugés de l'analyste et peut voir ses résultats reçus avec une certaine dose de suspicions légitimes. Le risque est grand pour que les préjugés et les stéréotypes des uns se voient simplement remplacés par ceux des autres. La validité de l'analyse critique du discours dépend donc, dans une bonne mesure, des compétences scientifiques de l'analyste. Partant de son expérience personnelle, Mofteh Mohammed affirme qu'il est nécessaire d'avoir de solides connaissances préalables en linguistique, ou tout au moins une compréhension de base de la linguistique fonctionnelle systémique pour bien appliquer l'analyse critique du discours, surtout l'approche de Norman Fairclough. On peut ajouter à ceci que l'ACD dépend également de la sociologie et de la psychologie comme sciences pour certaines de ses analyses ou interprétations. Ces observations sont confirmées par Wodak (2001). Aussi, plutôt que de proposer une liste simplifiée d'indicateurs pour l'usage des producteurs – auteurs et éditeurs – et évaluateurs de manuels scolaires, nous suggérons que ces tâches soient considérées

comme spécifiques et confiées en amont (production) et en aval (évaluation) à des équipes de spécialistes dûment sélectionnés sur la base des compétences ci-dessus indiquées. La sensibilité du sujet fait plus que recommander le recours à cette expertise : elle l'exige. Le Conseil national d'agrément des manuels scolaires et des matériels didactiques pourrait faire de l'évaluation par des experts attitrés des qualités inclusives du manuel scolaire l'une des conditions de son caractère soumissible à son évaluation ou alors de son inscription sur la liste des ouvrages définitivement sélectionnés.

Conclusion

Le projet du vivre ensemble au Cameroun, constamment affirmé depuis l'indépendance du pays en 1960-1961, a progressivement débouché sur un échec. Cet échec, qui se traduit par la multiplicité des conflits dont certains sont aujourd'hui armés, a pour causes centrales la faible clarification des concepts clés utilisés pour la mise en discours et la législation en la matière, et l'implémentation d'une politique sans une stratégie de mise en œuvre correspondante. Ces causes ont entraîné deux conséquences négatives : d'une part, un consensus déficitaire s'est instauré autour de l'identité des bénéficiaires des politiques d'inclusion élaborées et mises en textes ; d'autre part, la stratégie d'implémentation desdites politiques, finalement adoptée en 2017, souffre des défauts de celles-ci et, par conséquent, est difficilement applicable en dehors de quelques catégories comme les handicapés au sens médical du terme et les femmes. La nécessité de procéder préalablement à une meilleure définition des concepts s'impose donc, et les politiques qui en découleront seront d'application plus aisée. Parmi celles-ci, il faudra mettre en bonne place l'éducation inclusive et veiller à ce que l'un de ses outils déterminants de mise en œuvre, le manuel scolaire, soit véritablement inclusif. Les contraintes de la rédaction ou de l'évaluation d'un tel outil sont telles qu'il ne faudra pas moins que des experts pour garantir l'efficacité de ces deux opérations.

Références bibliographiques

Alridge, D. P., 2006, "The limits of master narratives in history textbooks: An analysis of representations of Martin Luther King, Jr", in *Teachers College Record*, 108 (4), 662-686.

Amina, K., Arshad A. K. Sayyed R. A. S., Spring 2019, "Gender Discourse of 'Equal Opportunity' for Male and Female in Pakistani English Textbooks: A Critical Discourse Analysis Study", in *Journal of Communication and Cultural Trends*, 1 (1).

Anderson, C.B., 2012, "Misplaced multiculturalism. Representations of American Indians in U.S. history academic content standards", in *Curriculum Inquiry*, 42(4), 497-509.

Ashley, J. S. & Jarratt-Ziemski, K., 1999, "Superficiality and bias: The (mis)treatment of Native Americans in U.S. government textbooks", in *American Indian Quarterly*, 23(3/4), 49-62.

Ashrafi, S., 2019, « Le rôle de l'analyse critique du discours dans la traduction des textes politiques : analyse du discours du président Trump autour de la question nucléaire d'Iran », Mémoire de Maîtrise en traduction et terminologie, Québec.

Baghdadi, M., Rezaei A., 2015, "Gender Representation in English and Arabic Foreign Language Textbooks in Iran: A Comparative Approach", in *Journal of International Women's Studies*, 16, Bridgewater University.

Bataineh, A., 2014, *Content Analysis of Linguistic Sexism in Jordanian English as a Foreign Language (EFL) Textbooks*, URL: <https://www.semanticscholar.org/>

Brown, A.L. & Brown, K.D., 2010, "Strange fruit indeed: Interrogating contemporary textbook representations of racial violence toward African Americans", in *Teachers College Record*, 112(1), 31-67.

Commaille, J., 1982, « Esquisse d'analyse des rapports entre droit et sociologie. Les sociologies juridiques », in *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, volume 8.

Corson, D., 2000, "Emancipatory Leadership", in *International Journal of Leadership in Education*, 3 (2), 93-120.

De Carlos, P., 2015, « Le savoir historique à l'épreuve des représentations sociales : l'exemple de la préhistoire et de Cro-Magnon chez les élèves de cycle 3 », Thèse de doctorat, Cergy-Pontoise.

Delors, J., 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.

Ebersold, S., 2002, « Le champ du handicap, ses enjeux et ses mutations : du désavantage à la participation sociale », in *Análise Psicológica*, 3 (XX), 281-290.

Eboutou Mfou, R., (sans date), « Étude de l'approche genre dans les manuels scolaires. Cas des mathématiques, des sciences naturelles et de la technologie », FEMSA.

Fairclough, N., 1993, "Critical discourse analysis and the marketization of public discourse : The universities", in *Discours & Society*, 4(2), 133-168.

Fairclough, N., 1995, *Critical discourse analysis : the critical study of language*, Longman Limited Group.

Fairclough, N., 1999, “Global capitalism and critical awareness of language”, in *Language Awareness*, 8(2), 71–83.

Fowler, R., 1991, *Language in the News: Discourse and Ideology in the Press*, London: Routledge.

Giaschi, P., 2000, “Gender Positioning in Education: A Critical Image Analysis of ESL Texts”, in *Tesl Canada Journal/Revue Tesl Du Canada*, 18 (1), 32-46.

Kamdem Kamgno, H., « Evolution des rapports de genre au fil du cycle primaire dans les manuels de mathématiques au Cameroun », in C. Brugeilles, S. Cromer et T. Locoh (dir.), 2008, *Analyser les représentations sexuées dans les manuels scolaires. Application d'une méthode commune dans six pays : Cameroun, Madagascar, Mexique, Sénégal, Togo et Tunisie*, Paris.

Kamdem, K. H. et Mimche, H., 2005, « Étude socio-économique sur la problématique de genre dans l'édition d'un manuel scolaire pour l'enseignement primaire au Cameroun », UNESCO, Yaoundé.

Kengne Pokam, E., 1986, *La problématique de l'unité nationale au Cameroun*, L'Harmattan.

Kom, D. et Ngaba Zogo, S., 2000, « Analyse des stéréotypes sexistes et des représentations féminines et masculines dans les manuels de la Sil et du CP des écoles primaires du Cameroun », Rapport d'analyse genre des manuels et outils d'économie sociale et familiale au Cameroun, URL : <http://www.wagne.net/acesfca>

Kress, G., & Van Leeuwen, T., 2006, *Reading Images: The Grammar of Visual Design (2nd ed.)*, London and NY, Routledge.

Mehari Yimulaw G., 2016, “Gender construction through textbooks: the case of an Ethiopian primary school English textbook”, in *Africa Education Review*, 13 (3-4), 119-140.

Ministère de l'Éducation, Ontario, 2006, *Lignes directrices sur l'approbation des manuels scolaires*.

Moftah A. Saad, M., 2014, “The representation of the Orient in English language textbooks used in Libyan secondary schools”, Thèse de Doctorat, The University of Sheffield.

Monchicourt N. et Payrastré P., 2019, « La notion d'inclusion : quels enjeux, risques et défis pour le secteur médico-social, les personnes accompagnées et la société ? » in *B.I. du CREA* Bourgogne-Franche-Comté, 5-14.

Mungah Shalo Tchombe, T., 2017, « Analyse de l'éducation inclusive au Cameroun », Centre for child & family development & education / Unesco chair, Université de Buéa.

Ngando Sandjè R., 2013, « Le droit des minorités et des peuples autochtones au Cameroun : une lecture actuelle et éventuelle », in *Droit et cultures*, 66.

Osborn, D., 2017, "Constructing Israeli and Palestinian Identity: A Multimodal Critical Discourse Analysis of World History Textbooks and Teacher Discourse", *Journal of International Social Studies*, v. 7, n° 1.

Petitclerc A., 2009, « Introduction aux notions de contexte et d'acteurs sociaux en Critical Discourse Analysis », *Semen* [Online], 27 | Online since 29 December 2009, URL : <https://doi.org/10.4000/semen.8540>.

Riffaterre M., 1978, *Sémiotique de la poésie*, traduit par J.-J. Thomas, Seuil.

Salvucci, L. K., 1991, "Mexico, Mexicans and Mexican Americans in secondary-school United States history textbooks", in *The History Teacher* 24(2): 203-222.

Stratégie camerounaise d'intégration nationale, 2015, MINJEC.

Tremblay, S. & Loïselle, C., 2016, « Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique », *Éducation et francophonie*, 44(1), 9–23.

Van Dijk, T. A., 1993, "Principles of critical discourse analysis", in *Discourse & Society*, 4(2), 249-283.

Van Dijk, T. A., 1995, "Aims of van Dijk's critical discourse analysis", in *Japanese Discourse*, 1, 17-27.

Van Leeuwen, T., 2008, *Discourse and practice: New tools for critical analysis*, Oxford, UK: Oxford University Press.

Van Leeuwen, T., 2009, « Représenter les acteurs sociaux », *Semen* [Online], 27, URL : <https://doi.org/10.4000/semen.8548>.

Vincent, H., 2013, « La représentation en question », *Recherches en éducation*, n° 17.

Widdowson, H. G., 1999, "Discourse Analysis: a Critical View", in *Language and Literature*, 4 (3), 157-172.

Wodak R., 1999, "Critical Discourse Analysis at the End of the 20th Century", in *Research on Language and Social Interaction*, vol. 32, No. 1-2, 185-193.

L'ADÉQUATION ENTRE LE CONTENU DU MANUEL SCOLAIRE ET L'ÉTHIQUE AU CAMEROUN

Rachel AWUM NKEING, *Université de Dschang*

Rachel Awum Nkeing est titulaire d'un Doctorat PhD en Littératures et Cultures Africaines, option Littérature écrite à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Dschang depuis 2019, où elle occupe le poste d'Intendante Principale des Cités Universitaires. Sa thèse porte sur les questions d'absurde, d'éthique et d'esthétique dans la Littérature africaine en général et dans celle de Mongo Beti en particulier. Auteur de plusieurs articles, elle s'intéresse et participe activement aux questions de genre et de représentativité des femmes aux mandats électoraux et aux fonctions électives ainsi qu'aux problématiques de protection de l'environnement. Elle est également membre de l'équipe de recherche Émergence des Littératures Africaines et World Fiction du Laboratoire d'Études Africaines et Diasporas de l'Université de Dschang.

Résumé

La problématique de l'adéquation entre le contenu du manuel scolaire en rapport avec l'éthique n'a pas encore été abordée au Cameroun de manière spécifique. Et pour cause, la mémoire collective ou l'identité de laquelle devrait découler la morale du peuple camerounais reste encore à définir et ensuite à écrire. Pourtant, le contenu du manuel scolaire ne peut se concevoir en dehors de l'éthique. Destiné aux élèves, le manuel scolaire doit être en adéquation parfaite avec l'éthique de la société dans laquelle il se déploie. Les déviations, dérives et écarts observés et vécus dans le comportement des élèves indiquent que le contenu du manuel scolaire est à questionner au Cameroun. Au-delà du simple constat « d'abandon de l'éducation au peuple », le besoin est ressenti de mettre en place la thérapeutique appropriée à un mal qui n'est pas incurable. Il est coutumier dans ce domaine de procéder à un ensemble de mesures disparates et ponctuelles qualifiées de réforme. Ce saupoudrage cosmétique, rarement cohérent et pratiquement jamais évalué, escamote le problème du contenu approximatif du manuel scolaire plutôt que de le soigner. Il s'avère urgent de repenser l'école en plaçant le débat relatif à l'adéquation entre le contenu du manuel scolaire et l'éthique dans un cadre systémique, structurel et opérationnel qui fait dudit contenu un instrument cardinal et vital de réappropriation de la mémoire collective, de l'identité, et par conséquent, de la morale et du développement de la nation camerounaise qu'il convient, comme c'est le cas dans d'autres nations, de préserver, de consolider et d'amender en permanence. Telle est la préoccupation de cette analyse.

Mots-clés :

École, adéquation, éthique, mémoire collective.

Introduction

Quatre phases majeures ponctuent l'histoire de l'école au Cameroun : la première va de 1844¹ à 1884 avec l'ouverture par le pasteur Joseph Carey Merrick de la toute première école (1844) dans la région de Bimbia près de la ville de Limbé, alors dénommée Victoria, dans le l'actuel Département du Fako. La deuxième école est fondée l'année suivante à Bethel (Douala) par un autre missionnaire, le pasteur Alfred Saker. En 1859, le Cameroun compte sept écoles à Victoria, Bimbia et Douala. La deuxième période va de 1884 à 1914 avec l'arrivée au Cameroun de la mission suisse allemande de Bâle et de la mission presbytérienne américaine en décembre 1884 et en 1885 respectivement. Les Pères Pallotins quant à eux arrivent au Cameroun en 1890. On leur doit l'installation de la mission catholique dans les régions actuelles du Centre et du Sud qui s'accompagne de la création d'écoles. Les missionnaires sont, de toute évidence, les pionniers de l'entreprise scolaire au Cameroun². Le Cameroun sous mandat français et anglais marque le début de la troisième période. Les Français et les Anglais portent leurs premiers efforts de scolarisation sur les régions du Centre, du Sud, du Littoral, de l'Ouest, de l'Est et du Nord-Ouest. C'est la naissance de l'école coloniale franco-britannique avec deux sous-systèmes : l'un francophone et l'autre anglophone. Notre étude s'attardera uniquement sur le premier. Dès lors, quelle est l'éthique du contenu du manuel scolaire à cette époque pour le colonisateur d'une part et pour le jeune Camerounais qui se voit enrôlé dans un système d'éducation dont le contenu et les finalités lui sont encore inconnus d'autre part ? La dernière période est celle postcoloniale à partir de 1960. Plusieurs décennies après l'indépendance acquise dans la douleur et dans le sang, les Camerounais ont-ils mené une réflexion tant sur l'identification des valeurs morales à exalter, à promouvoir et à pérenniser que sur le contenu du manuel scolaire en adéquation avec ladite morale, contenu duquel sortiront le type de société et le type d'Hommes souhaités ? Sans cette profonde réflexion, est-il possible d'avoir des patriotes et des Hommes vertueux pour un Cameroun prospère ?

1. C'est en 1844 que les puissances occidentales décident autour d'une table de partager, entre elles et à leur guise, le continent africain, sans les Africains et en parfaite méconnaissance des réalités et de l'éthique de ce beau continent, berceau de l'humanité. Cette date marque le début de la colonisation. L'école, tout comme l'église judéo-chrétienne ou arabo-musulmane, est une œuvre coloniale.

2. Ce n'est pas un hasard si l'hymne national du Cameroun indépendant a son berceau dans une école privée des missions presbytériennes américaines.

Après avoir dégagé l'éthique coloniale et postcoloniale qui découle essentiellement de l'idéologie coloniale avec laquelle le contenu du manuel scolaire est en parfaite adéquation, nous pensons que l'institution scolaire, dépositaire d'un contenu correspondant aux réquisits sociaux camerounais, demeure, malgré tout, le seul moyen de déconstruction de cette morale coloniale et postcoloniale qui fonde le contenu du manuel scolaire et de construction d'une éthique camerounaise. L'éducation apparaît, dans cette perspective, comme un long processus anthropogène. Émile Durkheim (1968) est incontestablement le précurseur de ce paradigme. C'est le regard sociologique de l'éducation sur l'institution scolaire et sa connexion avec la morale de la communauté camerounaise qui sera envisagé ici.

Nous commencerons notre réflexion par l'adéquation entre le contenu du manuel scolaire et l'éthique coloniale et postcoloniale au Cameroun et enfin parce que la politique scolaire est fonction d'un projet de société précis, nous achèverons par l'idée que le contenu du manuel scolaire reste, malgré tout, l'instrument le plus efficace de conception et de transmission de la morale camerounaise. Aux fins d'analyse comparatiste, la sélection des manuels soumis à l'analyse a été guidée par l'objectif de ce travail, à savoir, cerner les épistémologies véhiculées par les contenus de deux manuels d'histoire de générations différentes. Il s'agit du *Livre unique d'histoire* (G. Blechet et P. Vaast, 1957), pour les écoles primaires du Cameroun, précisément les Cours Moyen première et deuxième année, et d'*Histoire générale* (Criaud, 1985), pour le Cours Moyen 2^e année.

Le choix de l'histoire comme champ disciplinaire et de l'école primaire est guidé par le fait que l'histoire est l'une des disciplines centrales dans l'éducation à la citoyenneté, laquelle doit être inculquée à l'enfant dès le bas âge. Si l'histoire fournit la plus grande part du matériau nécessaire à la compréhension du type d'enseignement dispensé aux Camerounais, d'autres pistes doivent être prises en compte si l'on veut cerner une réalité sociale à facettes multiples. Aussi avons-nous cru nécessaire de compléter la compréhension de ce qu'a été le contenu du manuel scolaire à l'époque coloniale en recourant aux romans de Cheikh Hamidou Kane et Mongo Beti³. Pour ces deux auteurs, le roman cesse d'être un moyen de s'évader dans l'imaginaire par la création d'un univers fantastique. Le romancier se veut ici le témoin d'un monde auquel il participe et qu'il juge non sans sévérité.

3. Les ouvrages de ces auteurs ont d'ailleurs été, pendant longtemps, sur la liste officielle des livres scolaires au Cameroun avant d'en être retirés.

1. Définitions des termes opératoires

Cinq notions fondamentales sont abondamment utilisées ou suggérées au fil des développements du présent article. Il s'agit de : école, éthique, adéquation, contenu du manuel scolaire et mémoire collective. Il est nécessaire d'en clarifier le sens dans le cadre de cette analyse.

À partir des romans de Cheikh Hamidou Kane, l'école se définit comme un milieu dans lequel le jeune apprenant africain acquiert les connaissances ou savoirs scientifiques, techniques et philosophiques de l'Occident. De ce point de vue, l'école exige de ses adeptes leur présence à plein temps et les confie à un maître qui joue à la fois les rôles de gardien de l'institution – en transmettant les règles –, de censeur des mœurs – en définissant les bonnes et les mauvaises façons de se comporter – et de thérapeute – en se croyant autorisé à examiner et à connaître la vie de chacun. Par conséquent, il joue le rôle de juge, d'idéologue et de médecin des âmes.

L'éthique est une discipline philosophique qui réfléchit sur les finalités, sur les valeurs de l'existence, sur les conditions d'une vie heureuse, sur la notion de « bien » ou sur les questions de mœurs. Tirée du mot grec « *ethos* » qui signifie « manière de vivre », c'est une réflexion fondamentale de tout peuple afin d'établir ses normes, ses valeurs, ses limites et ses devoirs. À cet effet, l'éthique s'attache dans le temps et dans l'espace, en fonction de la communauté humaine à laquelle elle s'intéresse car il est illusoire de penser que les valeurs ont toujours été unanimes voire immuables. En effet, non seulement à chaque époque les moralistes ont lutté pour défendre des valeurs, mais encore ils ont lutté pour défendre tel type particulier de valeurs. Durkheim (1963) rappelle que chaque époque a un défi moral nouveau à relever.

Le terme adéquation signifie adaptation parfaite. Dans notre travail, il signifie adaptation parfaite entre l'éthique, telle que nous l'avons définie précédemment, et le contenu du manuel scolaire au Cameroun.

Pour ce qui est du contenu du manuel scolaire, il participe non seulement à l'instruction mais également à l'éducation « par la transmission de manière plus ou moins explicite de modèle de comportements sociaux, de normes et de valeurs » (Unesco, 2008). Deux volets du contenu du manuel scolaire se dégagent ici : instruction et éducation. Ce sont deux termes complémentaires. L'un ne va pas sans l'autre. C'est ainsi que la réflexion des philosophes de l'éducation montre depuis Platon que l'éthique est intrinsèque à l'entreprise éducative. En effet, Gilbert Tsafack (1998) relève qu'aucune éducation ne peut se passer d'un horizon de sens qui oriente l'action, définit les finalités, choisit des valeurs. Dans la mesure où l'éducation est

une entreprise délibérée de développement des personnes, elle ne peut que faire fond sur une conception de la dignité humaine et du droit des personnes à la culture et au savoir.

La mémoire collective désigne l'ensemble des souvenirs qui permettent à un individu ou à un groupe de personnes de connaître les jalons de son parcours, d'en saisir le sens et de consolider sa capacité à la transmettre en connaissance de cause et avec pertinence (Constance Solle : 2016). C'est ainsi que la somme de ces souvenirs forge l'expérience et que la grande expérience débouche sur la sagesse et l'éthique.

2. L'adéquation entre le contenu du manuel scolaire et l'éthique coloniale et postcoloniale au Cameroun

L'histoire précoloniale et coloniale de l'Afrique noire, donc du Cameroun, a été essentiellement documentée par des écrits ou par des supports sonores du colonisateur, c'est-à-dire du vainqueur. C'est alors la mémoire collective du colonisateur qui devient source d'histoire aussi bien pour la métropole que pour la colonie ou l'ex-colonie. Elle finit par être confondue avec la mémoire collective du peuple colonisé. Il en est ainsi des deux auteurs des livres d'histoire de la période coloniale et postcoloniale destinés aux enfants camerounais des classes de cours moyen première et deuxième année, objet de cette étude. Ces manuels scolaires sont écrits par des Français notamment G. Bléchet, Professeur des Cours Complémentaires et Pierre Vaast, Inspecteur de l'Enseignement Primaire au Cameroun. On se pose alors la question de savoir quelle était l'éthique véhiculée par le contenu du manuel scolaire pendant et après la colonisation en terre camerounaise.

2.1. Descriptif du contenu du *Livre unique d'histoire* (G. Bléchet et P. Vaast, 1957), des Cours moyens première et deuxième année

Il s'agit pour nous de décrire l'aspect physique du manuel et d'explorer l'organisation du contenu duquel ressort l'éthique. Ceci nous permettra de prendre connaissance des principaux thèmes qui y sont traités et des manières dont les savoirs historiques sont exposés.

Le manuel écrit par G. Bléchet et P. Vaast est paru aux éditions « Le Messager », Douala-Yaoundé en 1957. Il est destiné aux Cours moyens première et deuxième année des écoles primaires au Cameroun. Le manuel compte 152 pages. Il est divisé en quatre parties : une couverture, une page de garde, un sommaire et 68 leçons (pp. 9-150). Le livre intègre les illustrations. De la 1^{ère} à la 67^e leçon, les contenus sont

organisés en quatre parties dont les titres, les définitions et explications des concepts de la leçon, le résumé et les questions sur le contenu. Seule la 68^e leçon n'obéit pas à cette structure, elle répertorie « *Les dates à retenir* » (G. Bléchet et P. Vaast, p. 150).

À la lecture du livre intitulé *Livre unique d'histoire*, on observe que sur un total de 68 leçons, 57 contenus portent sur l'Europe et traitent notamment des personnages (César, Charlemagne, Napoléon Bonaparte, les Rois de France...), d'événements liés aux « *grandes inventions* », aux « *grandes découvertes* », aux « *périodes phares de l'histoire française* » parmi lesquelles « *La renaissance et la Réforme* », « *La guerre des religions* » et « *La révolution française* ». Ces contenus portent également sur les présences européennes allemande, française et portugaise en Afrique. Neuf contenus se focalisent sur l'Afrique et trois sur le Cameroun. C'est une orientation résolument occidentaliste du contenu du manuel scolaire.

Les contenus des leçons intitulées « *L'histoire* », « *La préhistoire* », « *L'Antiquité* », « *Le Moyen Âge* » exposent la notion du temps de manière chronologique mais vu sous l'angle occidental⁴. Ceux intitulés « *Les grandes inventions* » et « *Les grandes découvertes maritimes* » mettent en relief l'origine collective ou individuelle des savoirs historiques européens. Ici, les Africains et plus particulièrement les Camerounais sont disqualifiés. Le résumé y afférent enseigne qu'« *À la fin du Moyen âge, les Européens inventèrent les caravelles et la boussole qui permirent les voyages au long cours. Ils inventèrent aussi les armes à feu, canons et arquebuses et l'imprimerie qui multiplia les livres* » (p. 53). Les grandes découvertes maritimes exaltent la grandeur des navigateurs portugais Vasco de Gama, Christophe Colomb et Magellan. Aucun Africain ni Camerounais ne figure dans cette liste. Ceci construit insidieusement dans l'esprit « *malléable* » des enfants cette assertion qui s'est transformée en maxime : « *Les Blancs sont forts* ». Ce qui sous-entend « *Les Noirs sont des vauriens* ».

Le livre met en avant les personnages français qui ont contribué à la grandeur de la République Française : « *Charlemagne, unificateur et défenseur de la civilisation* » (p. 31), « *Portrait de Charlemagne* » (p. 33), « *L'histoire de Jeanne d'Arc* » (p. 45), « *Un grand roi : Louis XIV* » (p. 63), « *Le grand Ministre et grand roi Colbert* ». Ce « *grand Ministre et grand roi* » nommé Jean Baptiste Colbert est celui qui a conçu le *Code noir* relatif à la chosification du Noir et à la perpétuation de l'esclavage dans les colonies. Mais rien de tel n'est mentionné. Ces hommes et femmes, étrangers à la mémoire collective des jeunes apprenants camerounais, les marquent durablement

4. Les Africains ou Kamites ont une conception et un découpage différents du temps.

et indiquent que leurs aînés étaient des incapables qui n'ont rien fait ni pour eux ni pour leur nation. Les valeurs incarnées par ces personnages ne construisent pas une identité camerounaise, mieux, une éthique camerounaise dans l'esprit de ces enfants.

La définition du lexème *valeur* proposée par G. Rocher (1968) nous montre que ces enfants seront des déracinés de demain : « *une manière d'être ou d'agir qu'une personne ou une collectivité reconnaissent comme idéale et qui rend désirables ou estimables les êtres ou les conduites auxquels elle est attribuée* ». Ainsi définie, la valeur apparaît comme un idéal, entendu non comme un rêve totalement déconnecté de toute réalité ambiante, mais plutôt comme un modèle qu'on juge positif et qu'on souhaiterait incarner. De ce point de vue, la valeur est à la fois une source inspiratrice et un guide éclairé de conduite de tous les jours. Les jeunes Camerounais apprennent alors, à travers ces personnages, que les valeurs sont une exclusivité française.

L'action éducative coloniale française avait pour but de faire entrer les Camerounais appelés barbares et indigènes⁵ dans la culture et la civilisation françaises comme nous le montre le manuel d'histoire pour les écoles primaires au Cameroun. Depuis ce tournant historique dans la vie des Africains francophones et des Camerounais en particulier, le discours sur la question de l'identité des peuples colonisés est récurrent et préoccupant⁶. Le temps, qui à travers l'usure, renvoie certaines problématiques aux oubliettes, n'a pas eu raison de celui-ci. Et pour cause, les théories postcoloniales nous suggèrent d'entreprendre un retour sur notre identité pour la déconstruire, la décoloniser et la réorienter dans une direction voulue, choisie et assumée. Cheikh Hamidou Kane (1996) le souligne fort bien lorsqu'il fait remarquer qu'« *il n'y a de salut que par le retour à nous-mêmes* ». Notre conception de l'identité rejoint celle d'Engelberg Mveng (1996) qui affirme qu'on parle d'identité pour spécifier ce qui caractérise une personne, une chose, une réalité par rapport à d'autres personnes ou d'autres réalités. L'identité définit ce qui fait qu'on est soi-même et non pas un autre.

Selon Durkheim (1968), l'école est une agence de socialisation de l'individu. Pour le colon, il s'agit de sortir généreusement le jeune Camerounais de la sauvagerie/barbarie⁷. C'est que, de l'avis de l'Occident, les peuples évoluent à double vitesse :

5. Notons que jusqu'à aujourd'hui, le narratif sur les Africains nous vient toujours de l'Occident. Ils nous qualifient d'indigènes, de pays sous-développés, de pays en voie de développement, de pays émergents...

6. La colonisation a été et est encore un big bang qui a fait sauter, entre autres, son arsenal axiologique.

7. Confère *Hymne national du Cameroun* :

« O Cameroun berceau de nos ancêtres ;
Autrefois tu vécus dans la barbarie,
Comme un soleil tu commences à paraître ;
Peu à peu tu sors de ta sauvagerie »

civilisés et barbares. Cet idéal humaniste doublé de générosité⁸, à l'épreuve ne va pas sans problème car la colonisation signifie domination/exploitation de l'autre perçu comme un être inférieur. Dès lors, en colonie, rien ne sera acquis à l'école. Banda confesse : « *Je trimais dans leur école à planter, à arracher des pommes de terre, et jamais à faire ce qu'on fait habituellement dans une école. Quand ils s'avisèrent que j'étais vraiment trop grand, ils me boutèrent à la porte, sans aucun diplôme naturellement* » (Mongo Beti, 1954, p. 12). Banda a fortement cru en l'école coloniale d'autant plus qu'elle apparaît comme la source du secret du maître. Ce qu'il n'a pas perçu de prime abord, c'est que l'école signifie que le colon a besoin d'un subalterne et non d'un égal et que son projet éducatif n'est pas conçu pour reproduire son alter égo, cet autre soi-même. C'est dire qu'on veut bien être entouré, pourvu que ceux qui m'entourent soient *en* moi, dépendent *de* moi pour avoir été assimilés non pas à moi, mais *par* moi.

On s'attaque, bien qu'on le nie, non seulement à son corps mais aussi à son âme, enclenchant ainsi un processus de domestication de son esprit. L'école devient donc, affirme Kum'a Ndumbe III, un lieu de capture des âmes au même titre que l'église. Nkrumah (1972, p. 26) le souligne fort bien : « *Le but n'était pas l'émancipation ou l'affirmation du colonisé ou même l'instruction ou l'acquisition des connaissances par le colonisé* ». Par ce fait, il y a une rupture de logique et l'école devient un front de conquête coloniale. L'aliénation est alors le maître-mot. On cultive en le jeune Camerounais des idéologies dont la visée ultime est de l'amener à se haïr tout en divinisant l'autre. Et là, on peut parler de l'é(ex)-ducation (*educere*), c'est-à-dire de cette sortie de soi sous l'égide de l'Occident. Cette sortie de soi signifie la perte de ses repères, la perte de sa mémoire collective, la perte de son éthique⁹.

Banda est sur la voie de Samba Diallo lorsque ce dernier affirme : « *Il arrive que nous soyons captés par notre itinéraire, vaincus par notre aventure même. Il nous apparaît soudain que tout au long de notre cheminement, nous n'avons cessé de nous métamorphoser. [...] Quelquefois la métamorphose ne s'achève pas* » (Cheikh Hamidou Kane, 1961, p. 121). Samba Diallo n'est ni totalement Africain plus précisément Sénégalais, ni vraiment Européen. Il dévoile plus explicitement son sentiment : « *Je ne suis pas un pays des Diallobés distinct face à un Occident distinct et appréciant d'une tête froide ce que je puis lui prendre et ce qu'il faut que je lui laisse en contrepartie. [...]*

8. C'est la soi-disant « mission civilisatrice ».

9. Depuis lors, l'Africain se montre incapable de raviver ses propres valeurs morales et même d'enraciner celles de l'Occident sur son sol.

Il n'y a pas une tête lucide entre deux termes d'un même choix. Il y a une nature étrange, en détresse de n'être pas deux ». (Idem)

À plusieurs étapes de la tournée que le père Drumont entreprend à Timbo et Kouma, le père supérieur Drumont est accueilli dans les écoles de ces localités par cette chanson qui magnifie la France :

La France est belle ;

Ses desseins sont bénis ;

Vivons pour elle ;

Vivons unis ;

Passez les monts, passez les mers ;

Visitez cent climats d'hiver ;

Joyeux au bout de l'univers ;

Vous chanterez fidèles (Mongo Beti, 1956, pp. 230-231).

Il ressort de cet extrait que le contenu du manuel scolaire inculque aux enfants africains que leur avenir se trouve en France, que leurs horizons, leurs espoirs et leurs espérances se trouvent en France et qu'ils doivent vivre pour cette France car c'est leur vraie nation. Le contenu du manuel scolaire est, tel qu'on le voit, destiné à briser en ces enfants qui seront les intellectuels de demain, toute idée d'opposition. C'est à peine si, à cette époque-là, on note au Cameroun de timides revendications réformistes chez les élites instruites¹⁰. Aucun élève sorti de cette école et resté au Cameroun n'eut l'idée d'attaquer le système de répression dans les colonies dans son essence¹¹. Le contenu idéologique ici est de faire savoir à ces enfants que leurs intérêts, leur destin, dépendent du système colonial d'autant plus que parlant de la fin de l'esclavage, on peut lire dans le *Livre unique d'histoire* : « Dès la fin du XVIII^e siècle, des philosophes français et anglais réclamèrent au gouvernement la suppression de l'esclavage » (p. 69). En clair, les Camerounais doivent l'abolition de cette pratique odieuse et inhumaine à la France. Cette déportation ontologique et métaphysique a fait d'eux des aliénés d'hier, des immigrés¹² d'aujourd'hui.

10. Instituteurs, médecins de campagne, fonctionnaires de l'administration.

11. Tous les écrits dans les colonies traitaient tout au plus du « choc culturel », du conflit entre tradition et modernité, de la recherche d'une harmonie entre l'âme africaine et l'apport occidental... Cela seul semblait digne d'intérêt.

12. Les chiffres de ceux qui trouvent la mort en empruntant la mer et d'autres moyens non conventionnels pour rejoindre l'Europe sont effroyables.

Telle est l'éthique coloniale de l'enseignement au Cameroun. Il se dégage une parfaite adéquation entre le contenu de l'école et l'éthique coloniale. C'est une morale française assimilatrice dont la visée est de « *bouffier culturellement* » les peuples conquis en implémentant une démarche qui pourrait se résumer ainsi : « *Soyez français et perdez votre identité culturelle et linguistique pour la mienne, la seule légitime* ». Le contenu du manuel scolaire s'est élaboré avec une idéologie conquérante qui est elle-même inspirée de l'éthique coloniale. Il occupait donc une place maîtresse dans le dispositif du système colonial, ce qui veut dire qu'il était finalisé. Pour tout dire, il n'a rien de révolutionnaire, ni dans son concept, ni dans son orientation, encore moins dans son dessein pour le jeune apprenant. Le gouvernement camerounais a-t-il assigné à l'école des contenus et des fins radicalement différents de ceux du colonisateur après le départ de ce dernier ?

2.2. Descriptif du contenu du livre *Histoire Générale* (Criaud, 1985) du Cours moyen 2^e année pour les écoles primaires au Cameroun

Paru aux éditions Saint-Paul à Yaoundé en 1985, ce livre était destiné au départ aux écoles catholiques. Il n'a donc été intégré dans les écoles publiques que par la suite. Le manuel comporte 144 pages. Il est divisé en quatre parties : une couverture, une page de garde, 30 leçons (pp. 3-142) qui s'étalent chacune sur quatre ou cinq pages, et une table de matière (pp. 143-144). Le livre intègre des illustrations. De la 1^{ère} à la 29^{ème} leçon, elles sont organisées en quatre parties dont les titres, les définitions et explications des concepts de la leçon, le résumé et des questions sur le contenu. Seule la trentième leçon n'obéit pas à cette structure. Elle répertorie les « *grandes découvertes* » et les « *grandes inventions* ». Quatre leçons portent sur l'Afrique et trois sur le Cameroun et l'Afrique centrale. Le lecteur est frappé par la similitude de la description physique de ces deux manuels scolaires. Un tableau comparatif des contenus en adéquation avec l'éthique des périodes coloniale et postcoloniale présente ce qui suit :

Livre unique d'histoire (1957) pour les écoles primaires du Cameroun (période coloniale)	Histoire générale (1985) pour les écoles primaires du Cameroun (période postcoloniale)
« L'histoire » (pp. 9-10), « La préhistoire » (pp. 11-16), « L'Antiquité » (pp. 17-22), « Le Moyen Âge » (pp. 36-50)	« La chronologie – Notion de temps » (pp. 3-6), « La vie des hommes pendant la préhistoire » (pp. 7-9)

« Les grandes inventions » (pp. 53-54)	« Les grandes inventions » (pp. 53-56) « Les grandes découvertes » (pp. 57-60)
« Les grandes découvertes maritimes (1450-1550) » (pp. 55-56)	« La première guerre mondiale » (pp. 111-114)
« Les idées nouvelles et la révolution » (pp. 76-83)	« La deuxième guerre mondiale » (pp. 123-126)
	« Grandes dates de l'histoire » (pp. 141-142)
« La pénétration européenne à l'intérieur de l'Afrique. Les explorations » (pp. 96-97)	
« La guerre mondiale de 1914 à 1918. Les causes » (pp. 119-121) « La guerre de 1914 à 1918 au Cameroun » (pp. 122-123)	
« La guerre mondiale 1939-1945) – Causes – Les forces en présence » (pp. 137-140) « La deuxième guerre mondiale (suite) - L'Afrique française et la guerre » (pp. 139-140)	
« L'O.N.U. » (pp. 143)	
« Dates à retenir » (pp. 150-152)	

Ce qui attire l'attention de prime abord lorsqu'on observe ce regroupement par thème dans le tableau, c'est la transposition thématique. *Histoire générale* (1985) développe les sujets déjà abordés dans *Livre unique d'histoire* (1957) comme si le statut du Cameroun sous tutelle française et celui du Cameroun indépendant étaient identiques. En postcolonie, le contenu du manuel au Cameroun ne change pas fondamentalement. Charly G. Mbock (2010, p. 1) observe que « la question coloniale participe en effet de ces réalités qui ont réussi à traverser des siècles en changeant de forme sans rien changer de leur nature ». Un tel enseignement, non adapté, non décolonisé, ne prépare en rien le jeune Camerounais à la maîtrise de ses valeurs endogènes.

On se serait attendu à une réorientation du contenu des nouveaux manuels d'histoire pour les écoles primaires du Cameroun postcolonial, garantissant des éléments constitutifs de l'éthique camerounaise autour desquels l'enfant devrait se construire. Éthique dont Emmanuel Kamdem (2002) se pose la question de savoir

si elle n'a jamais vraiment existé. Il fait d'ailleurs remarquer que la popularisation du thème de l'unité nationale, thème du reste central dans le discours politique camerounais depuis des décennies, semble plutôt avoir produit l'effet inverse, à savoir la (re)découverte des identités particulières voire ethniques et leurs revendications, parfois violentes¹³.

Après l'indépendance des nations africaines en général et de la nation camerounaise en particulier dépourvue de tout contenu, de toute vision et de toute éthique, obtenue par certains sans efforts et par d'autres après d'ultimes sacrifices comme c'est le cas pour le Cameroun, beaucoup se sont contentés de s'installer au pouvoir « *à la place des Blancs* » avec leurs anciens privilèges. Cette brusque accession au pouvoir sans contrôle a troublé les esprits et corrodé le sens moral¹⁴. La réflexion profonde qui devait être menée sur la refonte du contenu du manuel scolaire, gage de la renaissance du Cameroun après des siècles de colonisation, tarde à se tenir. Les gouvernants la mettent entre parenthèses, la refoulent ou l'ignorent. Cette bourgeoisie s'accommode paradoxalement de l'éthique coloniale, construite par le colonisateur pour lui-même et pour le colonisé. Elle la perpétue dans l'administration, à l'église, à la mosquée et surtout à l'école de ses enfants. Elle pérennise par ses propres moyens le génocide spirituel, culturel et intellectuel de son propre peuple et engendre ainsi le sinistre économique qui bloque toute émergence.

À l'origine de cette tragédie, on trouve une décolonisation en trompe-l'œil qui interdit à ce peuple de penser, de concevoir et d'élaborer le contenu du manuel scolaire en adaptation avec son intelligence axiologique, seul gage capable de garder en éveil et de définir le prototype de Camerounais souhaité. Dès lors, le contenu du manuel scolaire, d'origine et d'essence coloniale, demeurera la pierre angulaire normative dans la construction de l'État postcolonial au Cameroun. Les normes éthiques du contenu du manuel scolaire tirées des traditions, des mœurs, des us et coutumes, de la mémoire collective camerounaise, supposées mieux définir l'identité et circonscrire les connaissances, les savoirs, savoir-faire et savoir-être camerounais, sont de façon unilatérale et dédaigneuse déclarées inappropriées et de nul intérêt dans la construction du corpus normatif du système éducatif du Cameroun devenu indépendant. Ce qui va entraîner le dépérissement et l'anomie de la tradition camerounaise précoloniale. Mongo Beti (1974, p. 133) remarque à juste titre que

13. Lorsqu'il fait cette déclaration en 2002, il est sûrement loin d'imaginer que 14 ans plus tard, ce qu'on appelle aujourd'hui la crise anglophone devait éclater.

14. « Le pouvoir corrompt, le pouvoir absolu corrompt absolument. » (Proverbe anglais)

l'indépendance avait donc non seulement maintenu mais accusé les absurdités de l'enseignement colonial, tant il est vrai que les antiques charrettes, même repeintes, continuent de rouler dans les mêmes ornières. Comme sous la colonisation, [...] les langues indigènes (en post-colonie) dépositaires du génie des Africains et leur unique moyen d'expression, après avoir été qualifiées sans appel de vernaculaires, étaient refoulées, reléguées, bannies.

Le Camerounais, reproduisant les mêmes schèmes de pensée à la fois par calcul politique et par hypnose culturelle, va enlever le peu de valeurs encore accordées aux traditions comme socle anthropologique de développement intégral et comme source d'inspiration de la pensée et de l'élaboration du contenu du manuel scolaire. Il va sans dire que dans une pratique scolaire, qui fait sien le modèle du système éducatif du maître d'hier, caractérisé par une éducation au rabais et sans ancrage au référent camerounais¹⁵, on sacrifie la jeunesse au profit d'une minorité qui gère les structures héritées, comme on le sait, pour encadrer, dominer et exploiter le Cameroun. C'est dire qu'après la colonisation, le déracinement, l'acculturation et l'extraversion sont restés en héritage.

Dispensant le gouvernement camerounais de faire face à des défis réels, le transfert du contenu de l'école coloniale en postcolonie contribue largement à retarder sa maturité, à compromettre tout espoir véritable de développement économique. Le centralisme qui caractérise la politique du contenu du manuel scolaire s'explique également par la volonté des dirigeants de réaliser une communauté nationale basée sur des groupes ethnoculturels s'identifiant d'emblée chacun à une appartenance d'origine dont la dynamique s'oppose au projet d'édification d'un ensemble national homogène. Cet état de fait explique la survenue de ce qu'il est convenu d'appeler la crise anglophone qui sévit depuis 2016 au Cameroun dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest, mais dont les origines, en réalité, remontent à 1884. Ce qui conduit à ce que nous appelons l'éthique fonctionnaliste de l'école camerounaise.

3. L'éthique fonctionnaliste de l'école camerounaise

La réalité de l'école, telle que conçue par le colonisateur, pour le Cameroun peut être rangée dans ce qu'on pourrait appeler le modèle de l'« École du comment ». C'est un schéma fonctionnaliste à la réalité scolaire. Les responsables camerounais ont choisi de ne s'attacher qu'aux fonctions manifestes de l'école telles qu'elles venaient de

15. Le système Licence, Master et Doctorat (LMD) est une parfaite illustration.

leur être léguées par le colonisateur. Comme l'explique Lê Thành Khôi par Mvesso André (1981, p. 55),

le fonctionnalisme met l'accent sur la fonction manifeste ou latente ou la dysfonction, remplie par les éléments constitutifs d'un ensemble socio-culturel au sein de celui-ci, considéré comme un tout organisé et solidaire. [...] La société s'explique donc à partir de la seule analyse de la situation actuelle, dans une perspective synchronique.

S'attachant uniquement aux fonctions manifestes remplies par l'institution scolaire, l'éthique postcoloniale du contenu du manuel consistait à produire les diplômes dont avait besoin la jeune administration postcoloniale, de transmettre des habiletés et des savoirs simples tels que la maîtrise de la langue officielle – étrangère –, la connaissance – bien superficielle – de l'univers culturel des anciens maîtres coloniaux grâce à la littérature, l'histoire, la géographie, etc. Ainsi, la seule question digne d'intérêt et d'être posée était celle des fonctions de l'école. À la question de savoir : à quel besoin répond l'institution scolaire postcoloniale ?, la réponse est : à la grande soif de connaissance manifestée par les Camerounais et aux besoins en diplômes de toutes sortes que réclame l'administration des nouveaux États et des sociétés parapubliques.

Cette approche fonctionnaliste de l'institution condamnait les Camerounais à éviter de pousser la réflexion plus loin et ainsi de poser le problème fondamental des fins qu'elle pouvait se voir assigner. Il est naturellement indispensable de distinguer la fin de la fonction. La fin ou but ultime poursuivi par une institution, un système est le terme intentionnellement choisi et défini vers lequel tend l'institution. Il n'en est pas de même de la fonction. On ne peut parler de fonction sans référence à la totalité dont l'élément qui remplit la fonction est solidaire. Ainsi un système « *fonctionne* » dans l'exacte mesure où les différents éléments qui composent celui-ci, en interaction, remplissent des fonctions complémentaires. Il en va ainsi de la fonction biologique aussi bien que des fonctions mathématique ou sociale. Les différents éléments d'un système produisent de façon interactive et solidaire des résultats qui correspondent à des besoins donnés (Mvesso André, 1998).

On est loin ici de la question des fins définies en termes généraux et ultimes destinée à orienter une action ou une institution. Se donner des fins, des buts ultimes à atteindre, c'est sortir du simple fonctionnement d'un système. C'est projeter hors du champ habituel d'activité d'une organisation, le terme qu'intentionnellement, parce que le but visé est supérieur au simple fonctionnement harmonieux du système, on

a décidé d'atteindre. Alors que les fonctions, manifestes ou latentes, sont immédiates et participent à la vie même du système considéré, les fins lui sont extérieures et participent, elles, d'une « *philosophie* » arrêtée par les décideurs politiques, les penseurs et les acteurs divers ayant pouvoir sur le système. On ne peut guère réformer un système et encore moins le changer si on ne s'en tient qu'à l'évaluation de ses différentes fonctions dans le dessein de l'améliorer. Quelque féconde que puisse être une telle évaluation, quel que soit le bénéfice en termes de rétroaction ou de « *feedback* » qu'on puisse en escompter, on ne sort finalement pas des postulats, normes et objectifs esquissés au préalable par le colonisateur et on ne peut à la rigueur qu'améliorer de façon, au bout du compte invariante, un système qui n'est peut-être pas pertinent (Mvesso André, 1981).

Il ressort que la vision fonctionnaliste de l'école qui peut finalement être ramenée à l'approche systémique, est essentiellement conservatrice et ne vise au mieux qu'à introduire, par des ajustements et des rééquilibrations dans le même système, des aménagements qui ne bouleversent en rien le système lui-même. La solution de facilité adoptée par les responsables politiques camerounais n'a pas tardé après plusieurs décennies de fonctionnement aveugle de systèmes hérités de l'étranger, à révéler les vices de l'école camerounaise. On l'a vu, les finalités assignées par le colonisateur au contenu du manuel scolaire au Cameroun ne pouvaient être compatibles avec les aspirations légitimes des peuples soumis au joug colonial. Seule une prise en main de leur propre destin de peuple engagé dans l'histoire et faisant face aux défis qui les interpellent pourrait conduire les Camerounais à repenser leur système éducatif pour en faire un instrument de mise en œuvre d'un projet de reconquête de leur liberté, de leur dignité et de mise en place des conditions de leur propre développement.

4. Aux origines de la crise de l'inadéquation entre le contenu et des fins du manuel scolaire et de l'éthique au Cameroun

Des luttes coloniales, anti-impérialistes des années 1880-1900 contre l'envahisseur français au refus de la domination coloniale de la période 1900-1958 en passant par les enthousiasmes populaires des années 1960-1962, quels sont les facteurs sociopolitiques et économiques qui ont travesti le sens des responsabilités, endormi les énergies et étouffé les consciences pour que les contenus des manuels scolaires au Cameroun soient en inadéquation avec son éthique ? Si l'élaboration d'un contenu adapté au développement du Cameroun devenait l'une des principales orientations

de sa politique en faveur de son développement depuis l'indépendance, si l'urgence et l'utilité à terme d'une telle option étaient enfin reconnues et si cette finalité devenait l'une de ses priorités d'intervention, nul doute que les moyens intellectuels nécessaires seraient dégagés.

4.1. La défaillance de l'école dans la transmission de la mémoire collective camerounaise ou *la servitude volontaire*

La mention « servitude volontaire » s'inspire du livre de l'écrivain humaniste français Étienne de La Boétie intitulé *Discours de la servitude volontaire* (1576). Partant de l'analyse précédente du contenu des deux manuels cités plus haut, il ressort que la crise de l'inadéquation du contenu, des fins du manuel scolaire et de l'éthique au Cameroun est due à la prolongation des contenus du manuel scolaire de la période coloniale à celle postcoloniale et accentuée par l'optique fonctionnaliste en éducation. Depuis les années 60, aucune politique cohérente du contenu du manuel scolaire n'a été menée au Cameroun. Ainsi a-t-on évité jusqu'à présent de se poser des questions pertinentes et d'entreprendre au Cameroun des actions appropriées susceptibles d'assurer, avec quelques chances de succès, le renouvellement du contenu des manuels scolaires. Une démarche qui n'a jamais été, pour la majorité des Camerounais, axée sur la résolution de leurs problèmes sociétaux et environnementaux et qui, compte tenu de l'environnement dans lequel les manuels sont conçus, peut conduire à un contenu extraverti pour justement échapper aux solutions qu'il doit apporter ou devrait apporter. Et Mongo Beti (1994, p. 13) de préciser : « L'indépendance, c'est à elle qu'il faut toujours revenir comme à la source de nos malheurs ».

Nous avons vu comment le manuel d'histoire de l'époque coloniale pour les écoles primaires du Cameroun faisait l'apologie des hommes et des femmes de France. Le parallélisme des formes voudrait que l'on se pose la question de savoir pourquoi le manuel scolaire *Histoire générale*, produit après l'indépendance pour les écoles primaires du Cameroun, ne fait aucune mention des figures de la résistance camerounaise à la colonisation occidentale telles que Ruben Um Nyobe Georges François, Castor Osendé Afana¹⁶, Abel Kingue, Felix Roland Moumié, Ernest Ouandié, Martin Paul Samba, Tchundjang Pouemi, Madolo, etc. Qui pis est, les phénomènes de colonisation, de décolonisation, de lutte pour l'indépendance

16. Dans son livre, il propose de « prendre en mains tous les secteurs-clés de l'économie nationale ». La question est : quels cadres, et de quelle qualité, sont disponibles pour cette prise en main ? C'est ici que le contenu du manuel scolaire camerounais est interpellé et doit jouer tout son rôle.

n'y sont même pas mentionnés. Ce qui est bien dommage car Achille Mbembe (1984, p. 29) explique que dans son engagement, Um Nyobe « *assuma, non seulement la mémoire collective des gens de sa région natale, mais celle de l'ensemble du Cameroun* ». Finalement à l'époque coloniale comme après, la volonté de gommer quotidiennement le passé de la lutte s'est manifestée avec force, empêchant de faire de la vie et de l'action d'Um Nyobe et de ses compagnons des éléments structurants de l'identité, de la mémoire collective et de l'éthique.

La dimension « *nationaliste* » des luttes qui eurent lieu contre le colonialisme français a été occultée, les noms des héros de l'indépendance ont été frappés de malédiction officielle. Au point où, en 1981, Achille Mbembe, jeune étudiant à l'université de Yaoundé rédige un mémoire de maîtrise d'histoire sur « *La violence dans la société Bassa du Sud du Cameroun : Essai d'analyse historique* » et consacre la troisième partie à l'insurrection anticoloniale. À ce propos, il nous rapporte :

Dès la sortie du mémoire, l'étonnement et la désapprobation furent unanimes, et les soutiens forts rares et discrets. Beaucoup se lavèrent les mains devant ce qui leur semblait relever d'un acte de pure folie, compte tenu du caractère implacable de la dictature sous laquelle nous vivions. Je ne sais toujours pas, jusqu'à ce jour comment je pus échapper à l'arrestation et à la prison. La soutenance du mémoire n'eut jamais lieu, bien que le diplôme me fut remis (Mbembe, 1993, p. 82).

De ce qui précède, la volonté d'occulter le passé ne recule même pas devant l'octroi d'un diplôme sans examen. Les spécialistes en sociologie de l'éducation s'accordent à dire que c'est le contenu du manuel scolaire qui moule le produit final qui sortira de l'école. L'école maternelle et primaire, les collèges et lycées comme les universités, espaces scolaires et académiques de transmission des savoirs dans la langue de l'Autre, entretiennent l'amnésie de la mémoire scientifique et pédagogique des peuples camerounais. L'élève ou l'étudiant n'a donc pas accès à la littérature de son peuple, la langue étrangère gérant la transmission du savoir dans tous les domaines¹⁷. Cheikh Hamidou Kane (1961, p. 57) déclare à ce propos : « *On commença dans le continent noir à comprendre que leur puissance véritable résidait, non point dans les canons du premier matin, mais dans ce qui suivait ces canons. L'école nouvelle¹⁸ participait de la*

17. Le constat est presque toujours le même. Rédigés dans la langue du colonisateur, les documents dans les archives nationales camerounaises sont confectionnés par les administrateurs des colonies, les missionnaires, les commerçants européens, les enseignants, les voyageurs ou explorateurs.

18. C'est nous qui soulignons.

nature du canon et de l'aimant à la fois. Du canon, elle tient son efficacité combattante. Mieux que le canon, l'école pérennise la conquête. » L'école ici est assimilée au canon. Elle a alors une fonction destructrice de laquelle elle tient son « *efficacité combattante* », et elle agit comme un aimant, c'est-à-dire qu'elle attire, séduit et fascine.

Ayant grandi dans la profonde ignorance d'eux-mêmes, les hommes de sciences camerounais tentent le défi en recourant aux bibliothèques, aux musées¹⁹, aux archives, avec l'ambition de reconstituer une partie de cette mémoire collective. Malheureusement pour eux, les bibliothèques²⁰ sont porteuses du regard de l'étranger sur les Camerounais. Cela ne signifie nullement que le peuple camerounais n'a pas consigné par écrit ou par transmission orale sa propre mémoire. Il se trouve simplement que leurs documents n'ont pas accès aux archives officielles. Pour la plupart, ils sont dans la langue locale de la population. Ici, c'est la voix de celui qui transmet le savoir ou raconte le conte comme le griot, le conteur ou même le maître d'initiation. Pour trouver un symbole relatif à la mémoire camerounaise, il faut aller dans les musées²¹ en Occident. L'école, on le constate, sous-traite son idéal et son idéologie aux structures privées. Il émerge de cette analyse que la politique du contenu du manuel scolaire échappe complètement à l'État du Cameroun depuis la période coloniale jusqu'à nos jours. Qu'il nous soit permis, malgré tout, de demeurer convaincus que l'inadéquation entre le contenu des manuels scolaires et l'éthique, clé de voûte de l'édifice camerounais, qu'on le veuille ou non, sera résorbée si les gouvernants camerounais le souhaitent vraiment.

5. L'école malgré tout

Le contenu du manuel scolaire fut une base essentielle, sans doute la première, du développement de l'Europe, puis de l'Amérique et du Japon, de l'Union soviétique et de la Chine (Drumont René : 1962). En Afrique, le moment est venu de dépasser cette politique d'assimilation en matière de contenu du manuel scolaire car même si le colon/maître a toujours raison et l'esclave/le colonisé toujours tort, il n'en demeure

19. Avant les musées, c'étaient dans les zoos que se trouvait cette mémoire : les zoos de Sarrebruck et de Neunkirchen en République Fédérale d'Allemagne qui a existé jusqu'en 1981.

20 Les livres dans ces bibliothèques parlent partiellement du Cameroun. Leurs auteurs très souvent sont des étrangers au Cameroun. Ces livres sont rédigés dans la langue de l'occupant. L'illustration de la mémoire collective camerounaise devient une épreuve extrêmement compliquée.

21. La plupart des musées en Europe sont nés autour des années 1870-1900 et avaient pour fonction de rassembler tout ce qui pouvait contribuer à la connaissance des peuples à asservir afin de leur arracher leurs socles spirituels et intellectuels.

pas moins que ce dernier apprend toujours du premier, s'autonomise et entre en dissidence créatrice: c'est le dépassement historique. Malgré l'extraversion que l'école coloniale et postcoloniale a laissée en héritage, nous disons que le contenu du manuel scolaire demeure le seul moyen de déconstruction de ce qui a été inculqué, de réappropriation de l'identité et de pérennisation des valeurs morales camerounaises.

5.1. L'urgence d'une reconstruction de la mémoire collective camerounaise à travers le manuel scolaire

Ce que les travaux des sociologues comme Durkheim montrent, c'est que l'institution scolaire devrait tirer son intelligibilité de la société globale camerounaise dont elle doit être largement le reflet car elle reste un sous-système du macro-système sociétal et ne saurait fonctionner *sui generis*. Elle doit être branchée sur les réquisits sociaux camerounais ; faute de quoi elle se condamne à perdre toute fonctionnalité et finalement toute crédibilité sociale. De ce qui précède, l'institution centrale et puissante dont dispose le Cameroun est l'école.

L'école est la seule institution dont dispose le Cameroun pour reconquérir et préparer les consciences des jeunes générations aux nécessaires changements qui entraînent à leur suite l'adaptation aux normes des humanités camerounaises. Elle doit prendre sa place, toute sa place et rien que sa place dans ce vaste travail de mémoire. Elle doit pouvoir être l'institution étatique dont la visée est d'enclencher et de soutenir le travail de la mémoire collective des Camerounais de laquelle émergeront son éthique, sa morale, ses valeurs. Sauver la mémoire là où elle est, la collecter et la renforcer, faire d'elle l'élément qui permettra de bâtir, de construire des contenus des manuels scolaires qui parlent aux jeunes Camerounais, qui répondent à leurs questionnements et aspirations et leur donner ainsi les moyens de réinventer la modernité, tel doit être l'un des objectifs à court terme. Le contenu du manuel scolaire doit réviser l'approche méthodologique quand il s'agit d'analyser les problèmes des Camerounais. Ces derniers sont les mieux placés pour connaître leurs problèmes. Il faudra donner la priorité aux scientifiques camerounais lorsqu'il s'agit du Cameroun.

L'Europe avait instauré depuis la colonisation une tradition universitaire dans laquelle c'est l'Europe qui fait la recherche sur l'Afrique, qui enseigne sur l'Afrique et qui parle de l'Afrique. Et les Africains doivent fréquenter cette école et obtenir des diplômes qui leur donnent accès aux postes de commandement subalternes en Afrique même. L'école camerounaise doit emprunter le chemin de l'innovation en

renversant ce paradigme aliénant, en produisant des Camerounais qui seront les auteurs de leur propre narration. L'écriture unidimensionnelle de l'histoire a vécu, les Camerounais doivent unir leurs énergies pour faire éclore les sources authentiques de leur mémoire collective car elle est entretenue par les récits qui nous disent qui nous sommes, d'où nous venons et où nous devons aller.

Plus de 60 ans après l'indépendance du Cameroun, l'État doit ramener la mémoire collective dans l'espace public qu'est l'école²². De nos jours, elle est célébrée essentiellement lors des rituels, des funérailles, des cérémonies de naissance, de mariage, de deuil²³, etc. Tout autour de nous, les rues, les monuments et les places publiques peinent à porter les noms des héros camerounais plus de 50 ans après l'indépendance. Leurs noms rappellent le plus souvent les héros de la colonisation, les maîtres étrangers de la post-colonie ou des noms des Africains collaborateurs fidèles de la métropole et cela suscite la révolte chez certains citoyens qui passent à l'action violente en détruisant ces repères étrangers²⁴. Les fêtes nationales célèbrent tout au plus la mémoire collective de la post-colonie comme l'indépendance mais demeurent amnésiques sur les exploits du peuple pendant la période coloniale ignorée dans la mémoire collective gérée par l'État à travers l'école.

C'est à l'institution scolaire de mener le travail intense, assidu et pérenne de construction de la mémoire collective camerounaise à travers un contenu du manuel scolaire adéquat pour empêcher, selon Hérodote, « *que les actions accomplies par les hommes ne s'effacent de la mémoire avec le temps*²⁵ ». Le contenu du manuel scolaire doit s'assigner la tâche de faire connaître l'essence, l'identité, la subjectivité et l'originalité de la culture camerounaise. Prenant l'exemple de Ousmane Socé Diop, l'auteur de *Karim* (1935) et de *Mirages de Paris* (1937), Mongo Beti (PNPA, numéro 18,

22. Le constat est plutôt autre. La mémoire collective camerounaise est rejetée hors de l'espace public tant qu'elle ne glorifie pas la domination coloniale ou postcoloniale. Ce sont des initiatives de groupe individuel et donc non reconnues ou non prises en compte par l'État qui s'y penchent.

23. Ce sont des espaces qui ne sont pas gérés par les structures de l'État. Ce sont également des lieux d'épanouissement des langues camerounaises.

24. C'est le cas de la statue du général Leclerc régulièrement vandalisée à Douala par l'activiste André Blaise Essama, lequel a fait des séjours en prison pour cela.

25. Un travail de mémoire (privé alors qu'il devait incomber à l'école) est en train d'être fait dans ce sens par une équipe de travail de la fondation AfricAvenir dont le Prince Ndumbe III en est le président. Ce travail consiste à recueillir le témoignage des Camerounais encore vivants et ayant vécu les périodes successives de la colonisation, de l'affranchissement du système colonial, des premières heures de l'indépendance et de la marche actuelle pour la construction de la nation. Ce travail permettra de léguer la mémoire camerounaise à la postérité, au lieu de laisser ces hommes partir muets dans la tombe.

1980) fait observer que si Socé Diop a pu être écrivain alors que contrairement à Senghor, il n'était ni étudiant à la Sorbonne ni agrégé de grammaire, c'est grâce à son passage à l'École Normale William Ponty au Sénégal. En quoi consistait l'influence de William Ponty ?

Une des caractéristiques de cette école était de sensibiliser ses élèves aux coutumes et traditions du milieu dont ils sont issus. Pour les occuper utilement pendant les congés scolaires, il leur était demandé de petits travaux ethnosociologiques que chaque élève ou groupe d'élèves effectuait dans son village. C'était leur façon de contribuer au vaste projet d'« *interrogation du continent africain* » lancé par les ethnologues après la Première Guerre mondiale. De retour de l'école, ces travaux servaient de document de base à des pièces de théâtre jouées par les élèves lors des manifestations culturelles. On a même dit de l'École Normale William Ponty qu'elle porta le théâtre négro-africain moderne sur les fonts baptismaux. En tout cas, la pratique devint rapidement une tradition qui donna naissance à des pièces « *à succès* ». Cette activité théâtrale donna le goût de la littérature à de nombreux élèves qui, une fois sortis de l'école et devenus fonctionnaires, continuaient à entretenir leurs expériences en écrivant divers ouvrages. Nombre d'entre eux se tournèrent naturellement vers l'ethnologie, l'histoire, l'étude des mœurs et la littérature orale²⁶.

Il n'est pas étonnant dans la conjoncture actuelle de vide axiologique, de mémoire collective occultée, d'identité brouillée, de recherche du sacré le plus souvent en dehors des religions établies, que le besoin de valeurs dans le contenu du système éducatif soit mis en relief. Étant entendu que les valeurs possèdent trois fonctions essentielles (G. Rocher, 1968, tome 1, pp. 67-68) à savoir la cohérence des modèles, l'unité psychologique et l'intégration sociale, elles interpellent l'orientation de ce qui devrait être le contenu du manuel scolaire au Cameroun en relation avec l'éthique. Dans cet ordre d'idées, l'introduction dans les programmes scolaires des livres d'histoire comme celui d'Achille Mbembe intitulé *Ruben Um Nyobe. Le problème national kamerunais* dans lequel les écrits de Ruben tentent de rebâtir l'unité de la mémoire collective camerounaise, devrait être une priorité. L'examen minutieux du contenu de ce livre, affirme Mbembe, permet de vérifier comment parmi les milles manières de spolier un peuple de sa mémoire figure celle qui consiste à disqualifier ses luttes en leur affectant des significations différentes de celles dont elles se réclament elles-mêmes. Au point où concernant la période qui s'étale de 1945 à 1960, la

26. Paul Hazoumé, Birago Diop, Bernard Dadié...

signification des engagements des groupes d'hommes et de femmes compromis dans les luttes anticoloniales au Cameroun a été travestie. Au cours des vingt-cinq dernières années, toute tentative de soumettre ladite période à l'examen critique a été quasi frappée d'interdit. Il est difficile de croire que les luttes pour la liberté qui, ailleurs, forment une part constructive des identités nationales et des cultures dans lesquelles ces identités s'enracinent et prennent forme, ont été, au Cameroun, dépréciées, dévalorisées voire méprisées. Ces suggestions s'inscrivent en droite ligne de la conception de l'« *École du pourquoi* ».

5.2. La substitution de l'« *École du Comment* » par l'« *École du Pourquoi* »

Après avoir obtenu de haute lutte l'indépendance du Cameroun face à l'ancienne puissance coloniale, les Camerounais doivent se donner pour objectif de créer des systèmes éducatifs adaptés aux conditions locales et pouvant satisfaire les besoins et les aspirations des populations. Sur la base des buts ainsi fixés, des théories politiques et socio-économiques nouvelles ou repensées seront formulées et mises en pratique.

La validation du système éducatif hérité de la colonisation, le développement incontrôlé des degrés de l'enseignement toutes filières confondues et considérées de la même façon, l'allocation massive des ressources à l'éducation sans priorisation minutieuse, sont les caractéristiques de l'« *École du Comment* ». De ce point de vue, les décideurs ne cherchent qu'à faire fonctionner un système comme on ferait fonctionner une machine et les apprenants ne poursuivent, à travers les paliers successifs de leur progression scolaire, qu'un label magique, le diplôme ; lequel est en lui-même une certification d'un niveau supposé de connaissances précises, mais sans l'édification des personnalités et l'acquisition d'un quelconque sens de l'histoire.

À cette « *École du Comment* », il fallait substituer, dès 1960, l'« *École du Pourquoi* ». L'abécédaire de l'« *École du Pourquoi* » c'est d'abord la question de la destination humaine, la question de la vision du monde, en somme la conscience historique des peuples nouvellement libérés du joug colonial, qui désormais indépendants, étaient sommés de donner un sens à l'histoire de l'humanité en général et un sens à l'histoire camerounaise en particulier.

Or, à ce compte-là, les défis posés à la conscience camerounaise par la force des événements historiques majeurs récents lui imposaient un sens de l'histoire et un seul. D'une part, le Cameroun se devait de reconquérir sa dignité perdue que le ravalement de son être profond à la hauteur de la bête par la traite négrière avait imposée comme

une chose normale dans l'imagerie populaire mondiale. Or, la reconquête de cette dignité passait par l'affirmation de la spécificité camerounaise, la beauté de sa culture et la résistance farouche à toute forme de domination manifeste ou latente. D'autre part, la reconquête de la dignité n'excluait pas l'intégration mondiale, la prise de participation au capital du progrès mondial en luttant pour prendre sa place dans le concert des nations. Il est évident de voir aujourd'hui que le Cameroun n'a pu tenir ni l'un ni l'autre.

L'« École du Pourquoi » tire tout son sens du sens de l'histoire, c'est-à-dire de la conscience historique du peuple pour autant qu'il a acquis une maturité suffisante pour son aventure historique. L'enseignement de l'histoire apparaît comme fondamental pour la formation de la conscience historique de la jeunesse. En effet, la décolonisation de l'histoire contribue à l'éveil précoce de la conscience de la jeunesse camerounaise à l'ampleur des défis qui l'interpellent à cause du sort de dominés qui a été dévolu à leurs ancêtres. À cet effet, pour améliorer et décoloniser les contenus du manuel scolaire au Cameroun, un travail de mémoire devrait être fait d'une part sur l'histoire économique du Cameroun avant 1884, l'histoire des institutions politiques au Cameroun jusqu'en 1884, l'histoire du droit et des règlements au Cameroun jusqu'en 1884 ainsi que les violences et les massacres en colonie comme moyen de pénétration et de gouvernement entre 1884-1919. D'autre part, un tel travail porterait sur les cultures/langues et les littératures orales au Cameroun avant 1884, les contributions linguistiques, l'histoire culturelle du Cameroun/ de l'Afrique avant 1884 sans oublier la religion et la théologie au Cameroun avant 1884.

De ce devoir et travail de mémoire émergera l'identité du Cameroun dont l'histoire réelle bâtira notre identité, notre éthique. Car pour s'autodéterminer et envisager avec certitude la marche en avant, les peuples ont toujours besoin de repères solides. Ces derniers se retrouvent dans leur passé, c'est-à-dire dans l'histoire de leur communauté, mieux, dans l'histoire des hommes et des femmes qui se sont levés et se sont sacrifiés pour donner à leur communauté les valeurs, la dignité et leur souveraineté. Alors, le contenu du manuel scolaire devient un élément du projet historique. Si ce contenu est un élément du projet historique, il devient un instrument de reconquête, d'affirmation et d'intégration à sa place de composante à part entière de l'humanité, d'un Cameroun aliéné. Cela veut dire que l'école, bien qu'institution occidentale imposée d'abord par l'extérieur, aurait dû être instrumentalisée et refaçonée selon les exigences historiques auxquelles était confronté le Cameroun. Après tout, l'empereur

japonais Mutsu Hito, à partir de 1867, a su mettre les institutions et les mœurs européennes notamment l'école au service d'un sens de l'histoire et d'une vision du monde : la future grandeur japonaise.

Conclusion

La question de l'adéquation entre le contenu du manuel scolaire et l'éthique au Cameroun doit être la première, sinon la principale préoccupation de son système éducatif dont la finalité est de produire des hommes et des femmes de qualité pour une société prospère et respectable. Aussi, nous sommes nous attelée à montrer que les contenus du manuel de l'école coloniale et postcoloniale étaient en adaptation parfaite avec l'idéologie de la colonie et de la post-colonie ; idéologie qui épousait le sens de l'histoire voulu par le colonisateur et non celui du colonisé. Ceci a entraîné plusieurs crises dont celle de l'inadéquation entre le contenu du manuel scolaire et de l'éthique. La transposition du contenu du manuel scolaire et de l'éthique de la période coloniale à celle postcoloniale consolidant plutôt l'« *École du Comment* » au détriment de l'« *École du Pourquoi* » s'est montrée inopérante pour être en parfaite adéquation avec les réquisits sociaux camerounais. À travers les paradigmes dominants de la sociologie de l'éducation qui rendent compte des rapports dialectiques complexes entre le système éducatif et les valeurs sociétales, nous avons donc abouti à l'idée que seule une réorientation du contenu du manuel scolaire dans le sens de la conscience historique du peuple camerounais est le gage de la future grandeur camerounaise.

Bibliographie

- Cheikh Hamidou Kane, 1961, *L'aventure ambiguë*, Paris, Julliard.
- Dimi Charles Robert, 2016, *Quelle morale pour l'Afrique ?*, Paris, Silex Éditions.
- Drumont René, 1962, *L'Afrique noire est mal partie*, Paris, Éditions du Seuil.
- Durkheim Émile, 1963, *L'éducation morale*, Paris, PUF.
- Durkheim Émile, 1968, *Éducation et sociologie*, Paris, P.U.F.
- Eza Boto, 1954, *Ville cruelle*, Paris, Présence Africaine.
- Fotsing Mangoua Robert, 2007, « Ruben Um Nyobe : entre censure quotidienne et survivance mythologique », in *Figures de l'histoire et imaginaire au Cameroun*, Paris, L'Harmattan, pp. 75-83.
- Kamdem Emmanuel, 2002, *Management et interculturalité en Afrique*, Presses de l'Université Laval.

Kum'a Ndumbe III, 2016, *Quand les Anciens parlent...*, Actes du symposium international de Vienne, 21-22 octobre, Éditions AfricAvenir.

Martin Jean-Yves, 1972, *Sociologie de l'enseignement en Afrique Noire*, Cahier international de sociologie, 53, pp. 337-362.

Mbembe Achille, 1984, *Ruben Um Nyobe. Le problème national kamerunais*, Paris, L'Harmattan.

Mbock Charles Gabriel, 2010, *Décoloniser l'Afrique*, Montréal, Kiyikaat

Minla Etoa, 2014, *Le statut des savoirs historiques dans deux manuels d'histoire de l'école primaire camerounaise contemporaine*. Québec : livres en ligne du CIREs. En ligne : http://lel.cires.ulaval.ca/public/savoirs_manuels_camerounaise_pdf.

Mongo Beti, 1956, *Le pauvre Christ de Bomba*, Paris, Présence Africaine.

Mongo Beti, 1974, *Perpétue et l'habitude du malheur*, Paris, Buchet Chastel.

Mongo Beti, 1978, *Peuples noirs peuples africains*, n° 3.

Mongo Beti, 1981, *Peuples noirs peuples africains*, n° 19.

Mvesso André, 1981, *Analyse d'une tentative d'innovation en éducation : la ruralisation de l'enseignement primaire au Cameroun*, Thèse de Doctorat de III^e cycle, Paris, Université René Descartes, Sorbonne.

Mvesso André, 1998, *L'école malgré tout*, Presses Universitaires de Yaoundé.

Ngongo Louis, 1982, *Histoire des forces religieuses au Cameroun*, Paris, Karthala.

Tsafack, Gilbert, 1998, *Éthique et déontologie de l'éducation*, Yaoundé, Presses Universitaires d'Afrique.

QUALITÉ DES MANUELS SCOLAIRES : FAIRE DE L'AUTEUR UN MAILLON FORT D'UNE VÉRITABLE CHAÎNE DE VALEUR

Roger KAFFO FOKOU, *SNAES*

Professeur des Lycées H. E., Roger Kaffo Fokou est enseignant de Français et de Littérature, chercheur indépendant, essayiste, poète et nouvelliste, auteur de plus d'une dizaine d'ouvrages. Secrétaire Général du Syndicat National Autonome de l'Enseignement Secondaire (SNAES) et Secrétaire Général Adjoint de la Fédération des Syndicats de l'Enseignement et de la Recherche (FESER), il est aussi directeur de publication de La Voix de l'Enseignant et du site www.snaes.org, porte-parole des syndicats d'enseignants camerounais depuis 2012. Spécialiste des questions d'éducation sociale, financière et entrepreneuriale, il a représenté deux mandats de suite l'Afrique francophone au Conseil d'Administration d'Aflatoun International, une organisation non gouvernementale basée à Amsterdam qui se concentre sur l'éducation des enfants à leurs droits et responsabilités et sur la gestion des ressources financières grâce à l'éducation sociale et financière.

Résumé

La crise du manuel scolaire, telle que vécue dans le contexte camerounais depuis des années, s'est révélée être surtout une crise de qualité. Or la problématique de la qualité d'un manuel, lorsque celle-ci est considérée sous l'angle de la conformité à une norme – cahier des charges – ou à une essence idéalisée, ne pourrait éviter le questionnement relatif à son ou ses auteurs. Comment un produit pourrait-il en effet être lui-même – vrai et non faux, authentique et non imité, trafiqué ou falsifié, donc de qualité dans le sens où Platon disait que « le beau c'est la splendeur du vrai » – si son producteur/auteur n'a pas qualité pour le produire ? On pourrait, paraphrasant un slogan bien connu, affirmer qu'il ne saurait y avoir de manuels de qualité sans auteurs de qualité. À partir de quels critères est-il dès lors possible de dire d'un auteur de manuels scolaires qu'il est qualifié ? Cette réflexion, qui s'appuie sur la théorie de la chaîne de valeur de Michael Porter, part d'une esquisse de profil, à la fois réel et idéal, pour interroger le positionnement actuel de l'auteur dans la chaîne de valeur du manuel scolaire ainsi que son statut socioéconomique. Elle débouche sur quelques suggestions et propositions qui se veulent pratiques.

Mots-clés :

Manuel scolaire, chaîne de valeur, auteur, profil, qualité, statut socioéconomique.

Introduction

« Depuis que l'instruction scolaire pour tous a été instaurée, tout d'abord dans un certain nombre de pays, puis reconnue comme un droit universel, l'utilisation généralisée des manuels s'est imposée comme une nécessité pour assurer l'efficacité de l'enseignement et la réussite scolaire » (Seguin, 1989, p. 1), affirmait Roger Seguin, alors consultant à l'UNESCO. Encore faut-il pour cela que ces manuels soient de qualité. Dans nombre de pays et notamment au Cameroun ces dernières décennies, la crise du manuel scolaire a surtout et fondamentalement été celle de la qualité de cet outil pédagogique dont presque tous s'accordent à dire qu'il est essentiel à la qualité de l'éducation, même s'il est une parenthèse historique au cours de laquelle il fut décrié, au nom significativement de la pédagogie¹. Mais qu'est-ce que la qualité tout court d'une part, et qu'est-elle d'autre part lorsqu'elle est mise en rapport avec le manuel scolaire ? Et quel(s) rapport(s) l'auteur entretient-il avec cette qualité ?

D'un point de vue philosophique, la qualité s'oppose à la quantité et désigne les propriétés de l'être, la manière d'être, l'attribut propre à l'être (*Le Grand Robert de la langue française*, 2020). En cela, c'est elle qui permet d'affirmer d'une chose qu'elle est semblable ou non aux autres. Mais l'on peut imaginer que la qualité d'une chose ne soit pas déterminée par comparaison à d'autres choses mais à elle-même, à ce qu'elle doit être idéalement. On voit alors surgir la question de l'identité : quand une chose est égale à elle-même de manière essentielle – ou à défaut conformément à la norme prescrite et acceptée –, on peut dire d'elle qu'elle est de qualité, ce qui sous-entend qu'elle est de « bonne » qualité. Dans le cas contraire, on dira qu'il y a tromperie, tricherie sur la marchandise, que l'on est en présence d'une imitation plus ou moins réussie, d'un faux grossier, etc. Il peut aussi s'agir de la même chose, mais dégradée, abîmée, ayant donc perdu un certain degré de sa qualité d'origine, essentielle ou normalement attendue, en d'autres termes d'une même chose comportant désormais un certain nombre de défauts au sens étymologique de « manques ». Il suffit ainsi qu'une chose manque une seule des caractéristiques que l'on attend d'elle en vertu de l'idée que l'on se fait de son essence ou de la norme en vigueur, pour qu'elle dégringole de l'échelle de la qualité, et devienne une chose de moindre qualité, une chose défectueuse.

Revenant au manuel scolaire, la problématique de sa qualité lorsque celle-ci est considérée sous l'angle de la conformité à la norme ou à une essence idéalisée ne

1. « Plus de manuels scolaires ! » (Freinet, 1928).

pourrait éviter le questionnement relatif à son ou ses auteurs. Comment un produit pourrait-il en effet être lui-même vrai et non faux, authentique et non imité, trafiqué ou falsifié, donc de qualité dans le sens où Platon disait que « le beau c'est la splendeur du vrai » (Platon cité par Saint-Paul-Roux, 1983) si son producteur n'a pas qualité pour le produire ? On pourrait, paraphrasant un slogan bien connu, affirmer qu'il ne saurait y avoir de manuels de qualité sans auteurs/producteurs de qualité. La qualité des auteurs – séparée cette fois du grand ensemble de la production – ne serait pas, autant le clarifier d'emblée, une condition suffisante mais simplement nécessaire. Elle garantirait l'origine – « *origine contrôlée* » comme l'on dit aujourd'hui – du produit en même temps que sa crédibilité et, d'une certaine façon, présumerait de son efficacité. Mais de quelle marge dispose l'auteur même de qualité pour influencer sur le produit fini et est-ce à lui de définir et d'imposer ladite marge (en a-t-il les moyens) ? C'est à ce niveau que surgit une ambiguïté. La qualité d'un manuel, celle qui permet d'en dire que c'est un « bon manuel », ne se pose pas de la même manière selon qu'on en est producteur au sens industriel du terme donc éditeur, ou consommateur/utilisateur de ce produit. Deux systèmes ou schémas de valeurs s'opposent ici, dans lesquels la figure de l'auteur pourrait ne pas être perçue et son positionnement envisagé de la même manière. Pour analyser ces schémas et leurs implications, nous allons emprunter à Michael Porter (1985) sa théorie de la chaîne de valeur mais nous en inverserons la perspective originelle. Celle-ci nous permettra de déterminer quelle pourrait y être le positionnement idéal de l'auteur, celui qui serait le plus favorable à la quête de qualité du manuel scolaire. Qui donc a qualité, comment devrait-il être positionné et dans quelle chaîne de valeur pour pouvoir être auteur de manuels scolaires de qualité ? Afin de répondre à cette question, nous allons partir d'une esquisse de son profil (1) pour nous intéresser au positionnement de l'auteur dans la chaîne de valeur du manuel (2). Nous verrons alors si son statut socioéconomique actuel correspond à un tel positionnement (3). Nous terminerons en passant en revue quelques suggestions et propositions pratiques (4).

1. Profil réel et idéal d'auteurs de manuels scolaires : qui et pourquoi ?

De l'avis de Marie-Pierre Vaslet², le concept d'auteur, en général, est « *rarement défini en droit positif* ». Pour certains, un auteur est une personne qui touche des droits d'auteur ; pour d'autres, il est avant tout celui qui tient la plume ou le pinceau ; pour

2. Marie-Pierre Vaslet, école doctorale de management Panthéon-Sorbonne.

d'autres enfin, il est celui qui signe l'ouvrage. Mais il arrive que des correcteurs ou des traducteurs touchent des droits d'auteur, et que la personne qui tient la plume ne soit que le « *nègre* » du signataire de l'ouvrage. Ainsi et s'agissant spécifiquement du manuel scolaire, certains inspecteurs pédagogiques abusent-ils de leur position dominante pour signer des ouvrages dans lesquelles ils n'ont pourtant apporté que la caution de leur titre. Qu'il s'agisse de l'auteur en général ou de l'auteur de manuels scolaires en particulier, il prévaut aujourd'hui dans ce domaine une sorte de confusion qui ne facilite pas toujours le profilage de cet acteur spécifique de la chaîne du livre. On peut cependant tenter de cerner ce profil à partir d'une combinaison de trois identités : technique, professionnelle et civile.

D'un point de vue technique et lorsque l'on se penche sur la chaîne du manuel scolaire – cela est du reste valable pour n'importe quel type de livre –, l'auteur n'est ni l'éditeur, le traducteur, le metteur en page, l'illustrateur, ni l'imprimeur, le relieur ou le distributeur, du moins dans la perspective d'un spécialiste comme Alvaro Garzon³. Il ne peut donc être que celui qui tient la plume ou le pinceau, exclusivement. Cette définition étroite ne satisfait toutefois pas tout le monde. Ainsi, selon le code français de la propriété intellectuelle (articles L. 112-2 ou L. 112-3), se rattachent à la branche des écrivains : les auteurs de livres, brochures et autres écrits littéraires et scientifiques ; les auteurs de traductions, adaptations et illustrations des œuvres précitées ; les auteurs d'œuvres de même nature enregistrées sur un support matériel autre que l'écrit ou le livre. Cette définition étendue semble d'ailleurs plus pratique dans la mesure où elle permet de prendre en compte le caractère décloisonné des contenus du manuel scolaire (Kheira Benhamouda, 2007)⁴ dont la conséquence est, à titre d'exemple, que l'illustration doit s'intégrer au contenu texte pour assurer la cohérence d'ensemble de l'ouvrage. Cette observation peut-elle toutefois s'étendre à toute la chaîne et comprendre également l'éditeur, le metteur en pages, l'imprimeur, le relieur ou le distributeur ? Il paraît évident que non. Toute action de mise en forme que l'on pourrait séparer sans mal et sans conséquence du fond/contenu de

3. Pour Alvaro Garzon (2003, p. 19) « Il [l'éditeur] coordonne, tel un chef d'orchestre, les activités de l'auteur, du ou des traducteurs, des illustrateurs, du metteur en pages, de l'imprimeur, du relieur, enfin du distributeur. »

4. « Les auteurs appréhendent l'espace-manuel comme lieu manifeste d'un éventuel décloisonnement. Décloisonnement des différentes activités au sein d'une même discipline. Et décloisonnement global d'une discipline vers d'autres disciplines. Cet impératif pédagogique de décloisonnement entre d'ailleurs dans une première conception du livre comme un espace dont le contenu didactique se doit de dépasser d'éventuelles barrières disciplinaires, faisant de l'objet-livre un livre au-delà du livre. »

l'ouvrage ne mériterait pas d'être considérée comme auctoriale. Certaines sont, par nature, éditoriales, d'autres commerciales. Ainsi, une œuvre pourrait très bien être inédite, manuscrite, non reliée, etc., et conserver toute sa qualité intrinsèque. Les illustrations, les tableaux, les diagrammes par contre font partie intégrante de certains types d'ouvrages, notamment des manuels scolaires.

Le profil professionnel renvoie aux capacités, aux compétences, aussi bien qu'à l'expérience acquise en vue ou dans l'exercice d'un métier, traits qui se combinent pour faire de la personne qui en serait détentrice un professionnel qualifié – ayant qualité – d'un domaine précis. Normalement, de telles capacités/compétences peuvent être répertoriées et faire l'objet d'un développement méthodique et systématique dans le cadre d'une formation professionnelle initiale ou continue. Ce type de formation pour les auteurs de manuels scolaires ne semble pas avoir jusqu'ici été mis en œuvre et les ateliers d'écriture, souvent sous forme de résidences, ne concernent généralement que les genres de fiction. Peut-être que les écoles de formation d'enseignants pourraient songer à l'avenir à insérer dans leurs profils de formation des unités de valeurs intégrant ce type de compétences. Pour l'instant, il semblerait que les auteurs de manuels scolaires tirent parti plutôt des acquis d'autres professions, qu'on pourrait considérer comme connexes ou pas, notamment des professions liées à l'éducation, à l'enseignement, à la recherche. Ainsi, les auteurs de manuels scolaires sont en général des fonctionnaires de l'Éducation Nationale en activité ou à la retraite. À l'intérieur de ce sous-secteur, il peut s'agir d'enseignants de classes, d'enseignants de bureaux participant à la réflexion et à l'élaboration des curricula et programmes, de chercheurs faisant ou non partie de comités de réflexion sur l'éducation ou la pédagogie et la didactique des disciplines, d'enseignants formateurs de formateurs, d'universitaires surtout s'ils ont une expérience antérieure d'enseignants de collèges et lycées. Et cela s'explique.

L'enseignant de classe considère la rédaction d'un manuel comme un prolongement naturel/normal de son activité professionnelle, surtout s'il a l'habitude de réfléchir sur sa pratique et sur les manuels mis à sa disposition. L'enseignant de bureau impliqué dans les curricula et programmes, de même que le chercheur travaillant sur la pédagogie ou la didactique des disciplines, ou sur la psychologie de l'enfant ou des adultes, peuvent apporter une expertise inestimable tirée de leurs activités dans le cadre d'un travail d'équipe sur les manuels scolaires. Le formateur de formateurs connaît très bien les enseignants, leurs forces et faiblesses, et peut donc mieux que quiconque renseigner sur leurs besoins.

L'identité civile, enfin, peut être un atout ou au contraire un handicap. Elle inscrit l'auteur dans un contexte historique et géographique, culturel et civilisationnel. Elle surdétermine en partie ses représentations, sa façon de penser, de voir, de comprendre et de sélectionner puis d'utiliser son matériau ; et cette façon-là, qu'il peut ou ne pas partager avec le public cible du manuel qu'il écrit, peut être source de compréhension plus ou moins aisée ou d'incompréhension, de manipulation positive ou négative. On a parfois eu tendance à négliger cet aspect, au profit d'autres jugés plus centraux. Comme l'affirme Roger Seguin,

l'UNESCO a promu, sur ce thème, une série de réunions régionales qui ont apporté aux pays directement intéressés, des recommandations, notamment sur les aspects de coûts, de gestion, de planification de la production, ainsi que sur celui de la distribution des manuels scolaires. Cependant, à côté de ces aspects très importants et déterminants, l'un des objectifs majeurs des autorités éducatives est de fournir des manuels qui correspondent au contexte social et culturel de leur pays et soient appropriés aux besoins de leur système d'enseignement. (Seguin, *Op. cit.*, p. 1)

Et qui mieux que des auteurs partageant ce contexte social et culturel pourraient permettre d'atteindre plus sûrement un tel objectif ?

Il ne faut donc pas se tromper sur le profil des auteurs si l'on veut avoir des manuels scolaires de qualité. Mais le bon profil à lui tout seul peut ne pas suffire, un peu comme une hirondelle ne fait pas le printemps. Le profil est une force, et il faut une opportunité pour en faire bon usage. Le positionnement de l'auteur dans la chaîne de production du manuel scolaire peut lui permettre de faire ou non le meilleur usage possible de cette force qu'est son profil. Or ce positionnement a beaucoup évolué/varié au fil du temps.

2. Repositionner l'auteur : de la périphérie au centre de la chaîne de valeur d'usage (ou chaîne de qualité) du manuel scolaire

La production du livre comme processus semble avoir migré, entre culture francophone et culture anglo-saxonne, du concept de « filière » vers celui de « chaîne de valeur ». Cette notion de chaîne de valeur, introduite par Michael Porter (1985), envisage l'entreprise comme un enchaînement d'activités, certaines principales, d'autres de simple soutien, interconnectées, qui génèrent une certaine valeur aux yeux du consommateur. Pour obtenir un produit qui satisfait le consommateur et le convainc de payer, il faut donc analyser strictement la chaîne de valeur pour localiser

les « gisements de valeur » et leur accorder un traitement particulier. Empruntant à Porter cette théorie, nous allons en inverser la perspective, et l'on verra pourquoi nous l'avons empruntée d'une part, et pourquoi nous en inversons la perspective d'autre part.

Le choix de cet outil part de ce que l'objet de notre analyse, le manuel scolaire, est un produit industriel et commercial phare de ce que l'on appelle désormais les industries culturelles. En cette qualité de produit industriel et commercial d'abord, mais aussi et ensuite de support/auxiliaire d'éducation – une institution qui se veut aussi éloignée que possible de la forme industrielle et commerciale –, la problématique de la valeur du manuel scolaire éclate entre sa valeur objective telle que formulée par David Ricardo – le coût de ses facteurs de production – et sa valeur subjective⁵. Cet éclatement peut à l'occasion dégénérer en une opposition radicale. Or certains économistes (Marmuse, 1996) ont démontré que la valeur d'un produit, surtout dans un contexte concurrentiel (comme l'est généralement celui du manuel scolaire) correspond à ce que les clients sont réellement prêts à payer pour l'acquérir. C'est ici que Michael Porter intervient avec la théorie de la chaîne de valeur dont la visée est de réussir à créer en faveur du producteur un avantage concurrentiel.

Le concept de chaîne de valeur permet de décomposer l'activité de l'entreprise en séquences d'opérations élémentaires et d'identifier les sources d'avantages concurrentiels potentiels. La chaîne de valeur est un instrument qui permet de positionner l'ensemble des activités de la firme pour visualiser les efforts qu'elle devra accomplir afin de réduire ses coûts en maintenant un certain niveau de qualité – cf. la satisfaction client – et ainsi dégager un maximum de marge et de compétitivité. On voit en quoi la théorie de Porter est dépendante de la théorie classique de la valeur fondée sur les coûts des facteurs de production avec pour ambition d'arriver à un rapport qualité/prix imbattable pour la concurrence. Or le manuel scolaire n'est pas/ ne doit être un produit commercial comme les autres, et ne saurait obéir simplement à la loi de l'offre et de la demande. Aussi avons-nous choisi d'inverser la perspective de Porter pour adopter la théorie subjective de la valeur, celle fondée sur la valeur d'usage, sur l'utilité du produit pour le consommateur. On voit d'emblée qu'une telle perspective va nécessiter certains aménagements destinés à prendre en compte les intérêts du producteur pour ne pas tuer l'offre. Ces aménagements peuvent aller

5. Cette valeur objective est autrement appelée valeur d'usage par les utilitaristes comme Stuart Mills qui analysent la valeur comme une fonction de l'utilité du produit pour le consommateur.

jusqu'à l'étatisation de la production – mais est-ce souhaitable ? Ces aménagements acceptés, quel serait le positionnement de l'auteur dans cette chaîne de valeur revue à l'aune de la valeur d'usage ?

En se penchant sur la chaîne du manuel scolaire en Belgique pour y localiser le positionnement de l'auteur, François-Marie Gérard (2005) constate un déplacement historique du processus de création en quatre périodes bien distinctes. À défaut de confirmer que cette structuration chronologique correspond bien à une évolution globale et radicale de la production du manuel scolaire⁶, on peut voir dans ces moments quatre schémas distincts du positionnement de l'auteur dans la chaîne de qualité du manuel scolaire que chaque époque peut ou a pu combiner tout en dégagant des tendances dominantes.

Le premier schéma et sans doute le plus ancien met l'auteur au centre du processus du manuel. C'est lui qui en détient l'initiative et qui assure la réalisation de l'ouvrage, ne laissant à l'éditeur que les tâches liées à la mise en forme physique : saisie, traitement de texte, montage, impression, reliure. En fait, l'éditeur n'intervient ici qu'à partir du moment où l'auteur a donné son bon à tirer (BAT). Il peut même arriver dans ce schéma que l'étape de l'édition soit économisée et que l'auteur aille directement vers l'imprimeur. Comme le révèle François-Marie Gérard, en 1938, Maurice Grevisse a confié directement à un imprimeur l'impression du manuscrit de la grammaire connue par beaucoup sous le nom de « grammaire verte » et qui allait devenir, pour des décennies, la grammaire française de référence pour des milliers d'élèves et d'étudiants. Dans ce schéma, l'auteur a la plus grande marge de manœuvre possible dans la chaîne du manuel : il le conçoit, le réalise et le valide. Il est donc ultimement responsable de la qualité ou du défaut de qualité du manuel.

Le second schéma place l'éditeur en son centre : l'initiative lui en revient, la réalisation se déroule sous son contrôle strict. À partir de ses propres besoins – état de son catalogue – et de ceux du terrain, il lance un appel d'offres et propose un cahier des charges, sélectionne des auteurs, constitue des équipes, supervise et contrôle la réalisation de l'ouvrage, en assure quelquefois la distribution. L'auteur ici s'intègre dans un projet éditorial qu'on lui propose déjà construit et y tient la place qui lui est assignée, y effectue des tâches prédéfinies selon des modalités prédéfinies. Il s'adapte au projet de l'éditeur qui est ici l'ultime responsable de la qualité ou du défaut de qualité du manuel.

6. Les schémas décrits ne s'inscrivent pas forcément dans une succession chronologique et il est sans doute plus réaliste de dire qu'à chaque époque il n'y a qu'une tendance dominante.

Le schéma 3 est conçu comme une atténuation du deuxième. L'éditeur demeure le pivot du processus mais il négocie à toutes les étapes clés avec l'auteur ou les auteurs. Ils élaborent ensemble le cahier des charges et l'adoptent, puis le mettent en œuvre conjointement. Un compromis est de ce fait recherché entre les exigences scientifiques, pédagogiques, didactiques pour prendre en compte la valeur d'usage, et celles liées à la commercialisation donc à la rentabilité du produit final – valeur d'échange. L'éditeur et l'auteur copartagent la responsabilité de la qualité ou du défaut de qualité du manuel.

Le schéma 4 correspond à un déplacement substantiel de l'initiative et de la réalisation du manuel scolaire. Il est marqué par l'intervention plus ou moins marquée des pouvoirs publics dans le processus, sous la forme de l'institution d'un comité d'agrément. Il se met en place un système d'emboîtement dans lequel les pouvoirs publics lancent un appel d'offres, imposent un cahier des charges à l'éditeur, et l'éditeur à son tour l'impose aux auteurs. Une alternative se présente ici : l'éditeur met en place et coordonne les équipes d'auteurs et de production et assure le respect du cahier des charges, ou les pouvoirs publics sélectionnent les auteurs et encadrent la réalisation de l'ouvrage quelquefois jusqu'à l'édition, d'autrefois ne laissant à l'éditeur que la réalisation des tâches de mise en forme physique du document final. L'auteur dans tous ces cas de figure est un acteur de troisième zone, la responsabilité de la qualité ou du défaut de qualité du produit fini étant tantôt celle des pouvoirs publics, tantôt celle copartagée des pouvoirs publics et de l'éditeur.

Tableau 1 : Positionnement de l'auteur sur la chaîne de valeur du manuel scolaire

	Initiative	Réalisation	Implications
Schéma 1 ou époque 1	Auteur : il analyse ses besoins d'enseignant et ceux de ses collègues ainsi que de ses élèves.	Auteur : il conçoit un manuel et le construit puis le propose BAT* à l'éditeur.	L'auteur a la plus grande marge de manœuvre possible dans la conception et la réalisation du manuel : il conçoit, réalise et valide. L'éditeur n'intervient que sur les aspects matériels : saisie, montage, impression, reliure, etc. L'auteur est donc ultimement responsable de la qualité ou du défaut de qualité du manuel.

Schéma 2 ou époque 2	Éditeur : appel d'offres et cahier des charges sur la base des besoins du terrain et de son catalogue	Éditeur : constitution de comités éditoriaux et d'équipes d'auteurs	<p>L'auteur s'intègre dans un projet éditorial qu'on lui propose déjà construit et y tient la place qui lui est désignée, y effectue des tâches prédéfinies selon des modalités prédéfinies. Il s'adapte au projet de l'éditeur.</p> <p>L'éditeur est ici l'ultime responsable de la qualité ou du défaut de qualité du manuel.</p>
Schéma 3 ou époque 3	Éditeur et auteur(s) : le projet éditorial est négocié par l'éditeur avec l'auteur ou le groupe d'auteurs.	Éditeur et auteur(s) : la réalisation est également le fruit d'une collaboration étroite entre l'éditeur et les auteurs.	<p>Un compromis est recherché entre les exigences scientifiques, pédagogiques, didactiques et celles liées à la commercialisation donc à la rentabilité du produit final (rapport qualité-prix).</p> <p>L'auteur et l'éditeur copartagent la responsabilité de la qualité ou du défaut de qualité du manuel</p>
Schéma 4 ou époque 4	Les pouvoirs publics (comité d'agrément) : appel d'offres public et cahier des charges	<p>1. Éditeur et auteur(s) : l'éditeur met en place et coordonne les équipes d'auteurs et de production et assure le respect du cahier des charges.</p> <p>2. Pouvoirs publics-auteurs-éditeurs : parfois les pouvoirs publics peuvent sélectionner les auteurs et encadrer la réalisation et confier à l'éditeur un document BAT.</p>	<p>1. L'éditeur est le premier responsable de la qualité ou du défaut de qualité du manuel mais n'est jugé que sur le respect ou non du cahier des charges.</p> <p>2. L'État est le premier responsable de la qualité ou du défaut de qualité des contenus du manuel, l'éditeur n'étant comptable que de la qualité ou du défaut de qualité physique du manuel.</p>

Envisager le processus du manuel scolaire comme une chaîne de valeur d'usage implique donc de réfléchir au positionnement de l'auteur. Car ce qu'il peut donner (intrant) et qu'il peut seul donner (pouvoir faire) parce que lui seul sait le faire (savoir-faire), dépend pour une large part de la place qu'il occupe ou qui lui est assignée dans cette chaîne. Et cette place doit être centrale. Mais il faudra au préalable s'assurer qu'il veut bien donner (vouloir faire) ce qu'il sait et peut donner, en d'autres termes qu'il en a la motivation nécessaire.

3. Profil socioéconomique actuel des auteurs : beaucoup d'appelés mais peu d'élus !

Quel est le profil socioéconomique actuel de l'auteur de manuels scolaires ? Entre mythes, exceptions et réalités, il y a un grand travail de clarification à faire. Dans l'imaginaire collectif, l'auteur de manuels scolaires est, comme tous les auteurs, vu comme une personnalité prestigieuse et aisée jouissant de revenus considérables. C'est donc un statut social qui fait fantasmer quantité de gens parmi ceux qui admirent ces noms gravés sur les couvertures glacées des ouvrages en librairie ou en bibliothèque, et qui pour la plupart n'ont jamais rencontré un auteur en chair et en os autrement que dans des séances de dédicace. Ces mythes sont malheureusement entretenus par de nombreux médias et gagnent de ce fait en crédibilité. *L'Express* du 7 novembre 2001 sous la plume d'Hélène Constanty n'y allait pas par quatre chemins et, parlant des retombées financières du manuel scolaire, affirmait que « pour peu que l'ouvrage soit un succès auprès des collègues, l'auteur peut toucher le jackpot. » Cela n'est pas faux mais en réalité, la situation est tout autre pour la grande majorité des auteurs de livres en général et de manuels scolaires en particulier.

Le ministère français de la culture et de la communication (MCC) a conduit de 2014 à 2016 une enquête sur l'activité et les revenus des auteurs en général. Une enquête dont les conclusions sont édifiantes et expriment, à travers les réponses aux questions adressées aux auteurs, « *la tension entre la passion investie dans leurs activités d'auteur et les rémunérations jugées insuffisantes qu'ils en retirent* » (MCC, 2016, p. 13). Selon le rapport de cette enquête, « *la tonalité est plutôt négative et pessimiste, [...] et le discours souvent revendicatif : envers les éditeurs, les pouvoirs publics, les sociétés de gestion collective ou le régime de protection sociale dont ils peinent à percevoir les avantages* » (Id.). Statistiquement, la situation en France en 2013 se présente comme suit :

Tableau 2 : Revenus d’auteur en France en 2013.

Revenu d’auteur perçu en 2013	% d’auteurs concernés	Nombre estimé d’auteurs
Plus de 1 SMIC	8%	8100
Plus de 2 SMIC	3%	2900
Plus de 3 SMIC	2%	1620
Effectifs extrapolés	13%	12620 sur 101588

Source : MCC/DGMIC-SLL, Situation économique et sociale des auteurs du livre, 2016.

Globalement, il apparaît que seuls 13% des auteurs tous types de livres confondus peuvent vivre de leur plume, encore que difficilement 8%, soit la grande majorité de ceux qui en tirent un revenu digne de ce nom, gagnent tout juste plus d’un SMIC. Aussi en 2018 un mouvement de ras-le-bol était-il né en France sous les hashtags *#AuteursEnColère* et *#PayeTonAuteur*, dont le but était de tirer la sonnette d’alarme sur la dégradation des conditions de travail des auteurs. Ces conditions sont en effet caractérisées par la prédominance d’un statut précaire, une crise de considération de soi et une dégradation continue des revenus de leur travail.

Professionnel ou amateur ? Il est établi que pour une majorité d’auteurs en activité, l’écriture est une activité annexe, surtout du point de vue du revenu. En France, les statistiques montrent que 86% des auteurs répertoriés vivent d’une autre activité ou d’une pension de retraite (MCC, *Op. cit.*, p. 16). Qu’est-ce qui change et sur quel(s) plan(s) selon qu’un auteur de manuels scolaires est amateur ou professionnel ? D’abord, qu’il bénéficie d’un statut soit précaire soit confortable. S’il est professionnel, cela signifie qu’il peut se permettre de vivre du revenu de son travail. Cela signifie également qu’il peut consacrer, tout en sauvant ses loisirs, plus de temps à sa production : temps de recherche, de conception, d’écriture, de polissage, etc. Il peut ainsi, théoriquement, élever l’œuvre à une plus grande qualité. S’il est amateur, c’est évidemment l’envers du décor et il ne peut consacrer qu’un temps marginal à cette activité, souvent en sacrifiant ses loisirs. À la question de savoir quelle est la place occupée dans leur vie professionnelle par leurs activités d’auteur, la plupart des auteurs de manuels scolaires soulignent la difficulté pour eux à allouer du temps à l’écriture, à une activité pourtant gourmande en temps. On peut lire ainsi qu’il s’agit d’une « *place qui tend à décroître du fait de la charge de plus en plus importante prise par*

l'enseignement, les activités administratives et l'encadrement, dans le métier d'enseignant-chercheur » (*Ibid.*, p. 7). Pour les retraités, il en va autrement évidemment : « *Depuis ma retraite en 2005 (professeur émérite jusqu'à 2013), j'ai rédigé plusieurs ouvrages et été directeur d'ouvrages collectifs, en plus grand nombre que précédemment* » (*Id.*) Certains auteurs interrogés se prennent à rêver mais sans illusions :

Si ce que j'imagine est ce que je rêve de vivre, alors j'imagine que je ne suis plus professeur dans le secondaire, que je travaille comme écrivain à plein temps ou mi-temps (avec une autre activité liée directement au monde de l'écriture, de la lecture). J'aurais du coup la possibilité de faire des résidences d'auteur, de suivre des stages, d'écrire en immersion. Si ce que j'imagine est plus inscrit dans la logique des choses, du monde comme il va, alors j'imagine que je serai encore professeur, que je me battrai avec mes heures pour me dégager du temps pour écrire, sur le temps des vacances et des week-ends (*Id.*).

Quel impact ce statut d'amateur ou d'occasionnel a-t-il sur la qualité du manuel scolaire produit ? Consacrant moins de temps à l'écriture, l'amateur produirait, toujours en théorie, des ouvrages moins fouillés donc moins documentés, moins polis, en peu de mots des ouvrages de moindre qualité. La réalité n'est cependant pas toujours conforme à la théorie.

L'auteur professionnel de manuels scolaires dispose de plus de temps en effet. En revanche, il ne pourrait avoir le bénéfice inestimable attaché au profil professionnel type des auteurs de ce type d'ouvrages – cf. profil des auteurs en supra –, profil caractérisé en l'occurrence par les compétences et l'expérience acquises en vue ou à l'occasion de l'exercice des professions d'enseignants, d'enseignants-chercheurs, de formateurs de formateurs. Seuls échappent à ce cas de figure les retraités auteurs de manuels, mais ces derniers seraient à la longue plus ou moins déconnectés de la connaissance des évolutions intervenues dans l'univers de l'éducation et de l'enseignement. À moins que l'on imagine un système où l'écriture trouverait à s'intercaler entre des périodes d'activités professionnelles, dans le cadre de congés sabbatiques. D'une part, professionnaliser les auteurs de manuels scolaires ne serait donc pas une si bonne chose qu'il y paraît de prime abord. D'autre part, le statut d'auteurs amateurs ou occasionnels qui est sans doute le plus répandu dans le domaine du manuel scolaire peut être très frustrant. D'où une sorte d'impasse.

Lorsqu'on passe en revue les « *paroles d'auteurs* »⁷, on est frappé par l'ampleur de la frustration exprimée par des auteurs par ailleurs en majorité passionnés par ce qu'ils font : « *Beaucoup de temps investi pour une rentabilité nulle en rapport du temps passé.* » ; « *Je ne continuerai pas : le travail nécessaire n'est pas rentable.* » ; « *Peu rentable pour beaucoup de travail sur des années. Je connais peu de personnes qui travaillent en acceptant de ne pas être payées décemment* ». Au banc des accusés, les éditeurs principalement, mais aussi les pouvoirs publics.

Les éditeurs ? Pour un très grand nombre d'auteurs, ils ne seraient que des exploiters, des arnaqueurs. Un auteur qui a été éditeur dans une autre vie, et qui sait donc parfaitement de quoi il parle, est formel sur le sujet :

J'aurais des pages à écrire sur cette question, avec 30 ans de métier ! Il faut toujours se battre. Les contrats présentent souvent des clauses inacceptables que seul un œil averti discerne (j'ai été éditeur aussi !). Il faut tout réclamer, sinon on passe à côté de revenus. L'auteur fait vivre tout le monde... sauf lui ! Aujourd'hui, ma notoriété et ma meilleure connaissance de mes droits font que j'exige et j'obtiens ce qui est juste... mais rien n'est jamais acquis. Les associations où se regroupent les auteurs devraient être plus fortes, plus exigeantes. La plupart des auteurs se font arnaquer sans jamais le savoir, même s'ils sont connus ! Si je devais faire la liste de toutes les triches légales, les arnaques, les injustices dont j'ai été témoin dans ce métier depuis plus de 30 ans, il y aurait de quoi être sidéré ! (Annexe II-2b, in MCC, *Op. cit.*)

Confession sidérante en effet. Comme pour étayer cette thèse, une auteure de manuels scolaires de l'enseignement technique au Cameroun écrit : « *Le cas spécifique de l'auteur du livre dans ce contexte est pitoyable ; il ne connaît ni le nombre d'exemplaires édités, ni les quantités vendues. C'est l'éditeur qui fixe la part qui lui revient dans le livre qu'il a produit. L'éditeur et le libraire sont-ils plus importants que l'auteur du livre ?* » (Bikoko Agnès Béatrice²⁰¹⁹). En 2010, deux auteures avaient déjà traîné devant la barre un éditeur de la place camerounaise (Mmes Mbia et Ngono contre Afrédit, *L'œil du Sahel* n° 370) pour non-respect des clauses contractuelles liées à leurs droits patrimoniaux : pour huit ouvrages écrits par ces dames, publiés et inscrits aux programmes scolaires, aucun franc ne leur avait été reversé deux années plus tard. Le tribunal compétent avait d'ailleurs donné gain de cause aux plaignantes et condamné l'éditeur à 25 millions de francs CFA de dommages et intérêts. Mais tous

7. Extraits de l'enquête menée par le MMC de France (2014-2016) sur la situation économique et sociale des auteurs du livre.

les éditeurs ne sont pas dans la ligne de mire de leurs auteurs. Certains s'efforceraient à la rectitude. Il ne faut donc pas généraliser. Parlant de ses relations avec NMI Education, un auteur de manuels scolaires camerounais écrit :

Je suis co-auteur de la Collection *L'Excellence en français* (de la 6^e en 3^e) entrée au programme des lycées et collèges du Cameroun comme livre unique de français dès l'année scolaire 2018-2019. [...] Je dois reconnaître que NMI Education a toujours honoré sa part de contrat en payant effectivement nos droits chaque année. Lors du paiement, NMI remet à chaque auteur un document faisant état de l'ensemble des ventes réalisées sur le territoire national et du calcul de sa rémunération. (Maurice Mbah, entretien privé, 2021)

Où donc le bât blesse-t-il véritablement ? Ne serait-ce pas plutôt du côté des pouvoirs publics ?

Les pouvoirs publics sont en effet accusés de manquer à leurs devoirs de gendarme de la cité, des gens de lettres, de laisser la situation des auteurs continuer à se dégrader. D'abord, la législation n'est ou n'évolue pas toujours en faveur des auteurs qui se sentent de plus en plus menacés dans leurs droits. Ainsi le régime français de cotisation retraite des auteurs est-il durement attaqué : « La réforme du RAAP⁸ qui vise à nous imposer le niveau de cotisation maximale sans tenir compte de la pluralité de situations de vie des auteurs va encore nous fragiliser. Et les diverses tentatives au niveau européen pour supprimer le droit moral des auteurs est un vrai scandale qui, là encore, porte une grave atteinte à la situation de personnes qui ont très peu d'armes pour se défendre » (Paroles d'auteurs 1, *Op. cit.*). Au Cameroun, on peut avoir publié plus d'une dizaine d'ouvrages sans appartenir au moindre cercle d'auteurs, sans avoir entendu parler de droits d'auteurs. Il est vrai, les auteurs ne savent pas toujours que, comme toutes les corporations, ils ont besoin de s'organiser pour mieux exister. Certains ne savent même pas qu'ils sont auteurs. Un auteur confesse :

J'ai mis longtemps à comprendre que j'exerçais un travail d'auteur. À la fin de mes études, on m'a proposé de créer des contenus lors d'une commande ponctuelle. Plus tard, on m'a rappelée pour créer de nouveaux contenus. Depuis, j'en ai créé régulièrement. J'honorais mes commandes sans y penser. Je créais des contenus pour le compte de quelqu'un d'autre. C'était pour moi un travail et une source de revenus comme les autres. (Paroles d'auteurs 2, *Op. cit.*).

Et l'État laisserait aller ainsi les choses ? Pas tout à fait mais les efforts, bien que louables ici et là, semblent insuffisants.

8. Retraite complémentaire des artistes-auteurs professionnels français.

Les réactions d'auteurs français à ce sujet sont sans équivoque : « *Nous n'avons aucun statut, aucune aide financière régulière et nos droits d'auteur sont fortement ponctionnés. Les auteurs ne bénéficient d'aucun taux horaire, n'ont pas droit au chômage, etc.* » ; « *Il est urgent que les auteurs soient reconnus et aidés. Notre situation est injustement précaire.* » ; « *Aucun soutien à la création pour les auteurs. Aucun régime spécifique soutenant les auteurs. À la merci des éditeurs (qui crèvent eux aussi)* » (Citations issues de Paroles d'auteurs 2, *Op. cit.*). En Afrique, surtout francophone, la situation serait plus préoccupante. Dans une étude récente, Luc Pinhas (2019), tout en reconnaissant les efforts fournis par les États de la sous-région, relativise : « *Pour autant, si des signaux encourageants peuvent être relevés depuis, les politiques publiques du livre restent encore lacunaires, plus ou moins grandement d'un pays francophone à l'autre, et le chemin reste long à parcourir pour soutenir activement la bibliodiversité.* » Analysant le parcours législatif en matière du droit d'auteur au Cameroun, Isidore Léopold Miendjiem (2002) se montre extrêmement enthousiaste pourtant.

Selon Miendjiem en effet, la loi de 2000 corrige toutes les lacunes des lois antérieures, notamment celles de la loi camerounaise de 1990 dont les principales missions étaient premièrement d'accorder un monopole de gestion collective du droit d'auteur à une société civile nationale du droit d'auteur (SOCINADA) qui excluait des corporations entières parmi lesquelles les écrivains, deuxièmement de pratiquer une répartition fantaisiste et discriminatoire des droits. La loi de 2000, libérale, a apporté des innovations importantes : elle protège également les droits voisins des droits d'auteur, prend en compte l'environnement numérique, élargit les catégories d'œuvres protégées, et toujours selon Miendjiem, améliore la condition matérielle des créateurs et diffuseurs des œuvres de l'esprit, notamment en laissant aux auteurs et artistes eux-mêmes le soin d'organiser la perception et la répartition de leurs droits. Concrètement, cela fonctionne-t-il comme escompté ? On peut en douter. Résumant les trouvailles de la collecte de données effectuée dans la sous-région Afrique francophone près de deux décennies après cette loi, Luc Pinhas (*Op. cit.*, p. 4) conclut : « *Une chose est sûre : les données récoltées pendant l'enquête pointent la nécessité de mieux définir le cadre législatif et réglementaire pour favoriser le fonctionnement économique de la filière du livre, tout en renforçant les dispositifs d'accompagnement régionaux ou locaux.* » Cette conclusion pessimiste est confirmée par l'une des récentes crises survenues dans le secteur au Cameroun, et qui a fait dire à Michel Owono, un expert en propriété intellectuelle :

Quand bien même tout est organisé pour l'épanouissement de tous, les responsables enclenchent des guerres, tout cela pour ne pas répartir aux ayants

droit leur dû. Entre décembre 2018 et février 2019, il y a eu des redistributions qui ne comblaient pas les arriérés que ces derniers traînaient après la décennie de galère qu'ils ont endurée. Promesse a été faite que dans les délais, le reste leur sera reversé, mais hélas. Une indiscretion fait état de ce qu'il y aura des redistributions d'ici novembre, mais que ce sera des sommes misérables. Je l'ai dit au départ et je persiste que la saison de l'ombre qu'on a cru couvrir demeure mais sous un autre prisme. (*L'Anecdote* n° 1051, octobre 2019)

Comment sortir les auteurs et spécialement ceux de manuels scolaires de cette interminable « *saison de l'ombre* » ? De nombreuses suggestions et propositions ont été formulées ici et là, par les chercheurs, les auteurs eux-mêmes.

4. Revue de quelques propositions et suggestions

Nous l'avons vu plus haut, le positionnement de l'auteur de manuel scolaire plus spécifiquement ne lui permet pas toujours de contribuer au maximum de ses compétences à la qualité de cet outil pédagogique pourtant extrêmement sensible. En outre, son statut socioéconomique ne constitue pas toujours une motivation. L'exigence de qualité pour les manuels scolaires est pourtant la préoccupation de tous. Beaucoup ont cependant compris que la contribution des auteurs à l'atteinte des objectifs de qualité des manuels, bien que non suffisante, est nécessaire. Ce sont souvent les auteurs eux-mêmes – on n'est jamais mieux servi que par soi-même – quelquefois les éditeurs (le passage d'une politique de filière à une politique de chaîne de valeur y a beaucoup contribué) qui sonnent la charge, ce qui de temps à autre amène les pouvoirs publics à se saisir de cette problématique pour agir. La revue d'un certain nombre de ces suggestions/propositions s'ordonne autour de la nécessité de mieux organiser la corporation de ces auteurs, de mieux la réglementer, et de rationaliser davantage l'organisation du travail d'écriture des manuels scolaires.

La première tâche, et elle incombe en premier chef aux auteurs de manuels scolaires eux-mêmes, consisterait à mieux s'organiser. Combien sont-ils dans un espace géographique donné ? Peuvent-ils se contacter, se rencontrer, s'entraider, réfléchir et agir ensemble ? Si les droits d'auteur sont le seul lien qui les unit, cela constitue une faiblesse certaine dans leur armure. Comment l'expérience des plus anciens pourrait-elle bénéficier aux plus jeunes dans le métier ? « *Au final, la plupart des auteurs sont seuls.* », constate un auteur. « *Il serait vraiment intéressant que les auteurs soient davantage accompagnés. Des structures permettant aux auteurs et professionnels du secteur de se*

rencontrer et d'échanger facilement »⁹, précise un autre. Ces associations pourraient, entre autres, organiser des rencontres d'auteurs, des séances de lecture publique et de présentation d'ouvrages, des ateliers d'échanges et de développement des capacités de création ; former également à une plus grande maîtrise de la législation sur les droits d'auteur, la lecture et la négociation des contrats d'édition. Ces associations pourraient lancer et promouvoir des associations connexes comme celles des agents littéraires qui aux États-Unis jouent un rôle décisif d'intermédiation entre les auteurs et les éditeurs dans le cadre contractuel. Dans le cas du Cameroun, de nombreuses associations d'écrivains ont existé ou existent – APEC, Ronde des poètes, Association des professionnels du théâtre du Cameroun, Les amis de la littérature, Kalati, on lit au Cameroun, Auteurs et illustrateurs du livre pour enfants, etc. –, mais dans le domaine spécifique du livre et du manuel scolaire, il ne semble exister aucun regroupement professionnel. Il y aurait donc là un grand vide à combler.

En deuxième lieu, le besoin d'une meilleure réglementation et d'une assistance au secteur du manuel scolaire par les pouvoirs publics est très largement partagé. Le besoin de réglementation en France concerne la question du statut d'auteur en général. Ce statut réglerait les questions de rémunération – salaire minimum, pourcentage sur les ventes, chômage, retraite, etc. –, mais également la question de la transparence dans la gestion des droits d'auteur par les éditeurs : combien d'exemplaires produisent-ils effectivement et les chiffres de ventes qu'ils annoncent sont-ils fiables ? L'assistance au secteur peut consister en des aides directes et indirectes de toute nature : appuis financiers aux auteurs – sortes d'à-valoir non remboursables sur les droits d'auteur –, organisation de salons, attribution de prix, mais aussi aides indirectes à travers l'appui aux éditeurs : préachats et avances de frais, détaxation des intrants (papiers, encres, matériels informatiques, etc.).

Enfin, un regard plus attentif pourrait être porté sur l'organisation du travail des auteurs de manuels scolaires. Entre le statut de professionnel coupé de l'enseignement et d'amateur ou d'occasionnel qui écrit à ses heures perdues, un compromis devrait pouvoir se trouver qui permettrait d'adapter la réglementation pour permettre aux auteurs de trouver du temps nécessaire à la production de contenus de qualité pour les manuels scolaires. On pense par exemple à l'institutionnalisation de congés sabbatiques payés pour les auteurs de manuels scolaires. Ces auteurs travailleraient idéalement en équipes, pour prendre en compte la diversité des compétences

9. Pour cette citation et la précédente, voir « Paroles d'auteurs 2 », *Op. cit.*, p. 4 et p. 51.

nécessaires à la rédaction d'un manuel de qualité : scientifiques – parfois de plusieurs types dans un même ouvrage –, didactiques, psychopédagogiques, artistiques, etc. Le minimum serait de deux, jusqu'à un maximum de 15 compétences selon certains ; mais il est admis que, généralement, au-delà de cinq, les problèmes de gestion de groupe deviennent de plus en plus importants.

Conclusion

Le manuel scolaire est véritablement distinct du livre ordinaire et doit être traité comme tel. Sa particularité tient entre autres à son utilisation particulière, à la motivation et aux modalités de sa lecture, à son statut. Il s'utilise à la fois dans un espace fortement régulé à savoir l'école et la salle de classe et dans un espace dérégulé, précisément la maison. Il doit servir de référence et en même temps de guide, pour les enseignants aussi bien que pour les élèves et leurs parents. Il est destiné à être lu mais d'une manière particulière : il ne s'agit plus ici d'une lecture linéaire mais, pour emprunter les termes de Kheira Benhamouda (2007), « d'un feuilletage usuel, d'une navigation. » Il n'est même pas seulement destiné à être lu, il l'est également à être vu, tant les questions d'espace et de gestion de cet espace y sont inséparables des exigences scientifiques, pédagogiques et didactiques. Il jouit enfin d'un statut politique qui repose sur une double légitimité : il dispense la science instituée, établie, et véhicule une culture nationale autorisée, le tout inscrit dans des programmes scolaires officiellement adoptés. Tout ceci en fait un objet délicat, sensible, et doit pouvoir impacter la réflexion sur le profil, le positionnement et le statut de l'auteur de manuels scolaires. Qui il doit être, la position qu'il doit occuper dans la chaîne de production du manuel, laquelle doit être idéalement une chaîne de valeur, et le statut socioéconomique dont il doit pouvoir jouir dans le cadre de son travail, tout cela doit faire l'objet d'une réflexion spécifique. Initier cette réflexion est donc la première contribution de ce texte. Il se termine par une revue de suggestions et propositions dont il ressort que la corporation des auteurs de manuels scolaires doit s'organiser ou mieux s'organiser pour se renforcer, que le secteur doit être mieux réglementé et plus assisté par les pouvoirs publics, et enfin que les manuels scolaires gagneront en qualité si le travail d'écriture de ce sous-secteur est mieux organisé.

Bibliographie

Bikoko, A. B., 2019, « *La problématique du livre au Cameroun* » in *Mediaterre*, 23 janvier.

Constanty, H., 2001, « *Les vrais salaires des profs* » ; in *L'Express* du mercredi 07 novembre.

Freinet, C., 1928, *Plus de manuels scolaires !*, Éditions de l'imprimerie à l'école.

Gérard, F.-M., 2005, « Le défi de l'auteur de manuel scolaire d'aujourd'hui », Communication à la rencontre-débat des auteurs de manuels scolaires « Le défi du manuel scolaire : parole aux auteurs », Assucopie.

Kheira Benhamouda, 2007, « Le manuel scolaire, hyperstructure d'un espace pour une hospitalité pédagogique », Alain Milon, Marc Perelman (dir.), *Le Livre et ses Espaces*, PUF Nanterre. Miendjiem, I. L., 2002, « Le Père Noël des créateurs et diffuseurs des œuvres de l'esprit au Cameroun : La Loi n° 2000/011 du 19 décembre 2000 relative au droit d'auteur et aux droits voisins », *Revue générale de droit*.

Leguéré, J.-P., 2003, *Approvisionnement en livres scolaires : vers plus de transparence en Afrique francophone*, UNESCO.

Ministère de la culture et de la communication, la situation économique et sociale des auteurs du livre, annexes, « Paroles d'auteurs 1 », 2017.

Ministère de la culture et de la communication, 2017, la situation économique et sociale des auteurs du livre, annexes, « Paroles d'auteurs 2 ».

Ministère de la culture et de la communication, 2016, la situation économique et sociale des auteurs du livre, Rapport synthèse.

Ministère éducation nationale, jeunesse et vie associative, 2012, *Les Manuels scolaires : situation et perspective*, Rapport n° 2012-036.

Pinhas L., Les politiques publiques du livre en Afrique Subsaharienne et à Madagascar, Bibliodiversity sur « Les politiques publiques du livre », juin 2019. Porter, M. E., 1985, *Competitive advantage: creating and sustaining superior performance*, Macmillan.

Priolet M. et Mounier É., 2018, « Le manuel scolaire : une ressource au “statut paradoxal” », Éducation et didactique. Saint-Paul-Roux, 1893, *Les reposoirs de la procession* t. 1, Mercure de France.

Seguin R., 1989, *L'Élaboration des manuels scolaires, guide méthodologique*, UNESCO.

Saint-pol-Roux, 1893, *Les Reposoirs de la procession*, Mercure de France

Seuna Chr., 2004, « Les organismes de gestion collective au Cameroun », *Bulletin du droit d'auteur*.

UNESCO, 2003, Approvisionnement en livres scolaires : vers plus de transparence, Afrique francophone.

L'ÉDITEUR ET LE MANUEL SCOLAIRE AU CAMEROUN : PLACE ET RESPONSABILITÉ

Fabrice AMOUGOU MBARGA

Fabrice Amougou Mbarga est chargé de promotion aux éditions L'Harmattan-Cameroun. Juriste de formation, il s'intéresse en dehors de son champ d'activité quotidien, aux questions de droit de la propriété intellectuelle et de droit international des investissements.

Résumé

Le manuel scolaire constitue un matériau essentiel dans le processus pédagogique en Afrique, d'autant plus que dans ce continent, les moyens humains et logistiques de diffusion de l'information et des connaissances ne sont pas largement répandus. Au Cameroun, il fait l'objet depuis quelques années d'une attention particulière en raison de plusieurs scandales qui rendent suspecte son efficacité. En effet, le manuel scolaire fait l'objet de nombreuses idées reçues dans le système éducatif de la part de ses utilisateurs finaux que sont l'enseignant, l'élève et le parent. Ces considérations ont vite fait de considérer l'éditeur, à tort ou à raison, comme l'acteur majeur dans la dégradation de la qualité du manuel scolaire. C'est dans cette logique que nous entreprenons une exégèse sur la place de l'éditeur dans l'amélioration de la qualité du manuel scolaire. Notre réflexion vise à dévoiler la place de l'éditeur dans le processus de production des manuels scolaires de qualité. L'on pourra à l'issue de cette étude et au regard des textes et de la pratique montrer que si l'éditeur est un acteur essentiel dans la production des manuels de qualité, le rôle de l'État et du Conseil national d'agrément des manuels scolaires et matériels didactiques reste cependant déterminant dans l'amélioration de la qualité du manuel scolaire.

Mots-clés :

Manuels scolaires, éditeur, qualité, adaptation, réforme.

Introduction

« *Que le livre soit l'instituteur en chef, et que vous soyez, vous, les adjoints du livre* ». Dans cette assertion, Alain (1967, p. 86) (ré)affirme, à l'attention des pédagogues, la place prépondérante que doit avoir le livre (scolaire) dans les schémas pédagogiques. En effet, le manuel scolaire reste le référent matériel fondamental de l'activité enseignement-apprentissage en Afrique où les moyens de diffusion de l'information et des connaissances ne sont pas largement répandus. Si l'Approche éducative par compétences désormais en vigueur dans la plupart des pays exige la disponibilité des supports adaptés aux grands enjeux contemporains, il convient de noter que de nombreux acteurs de la chaîne de diffusion contribuent à le rendre efficace. Parmi ces acteurs figurent, pour les plus visibles, l'État et ses démembrements, les libraires, les bibliothécaires, les imprimeurs, les diffuseurs, les auteurs et les éditeurs. Ces derniers, dont le travail exige une certaine mobilisation matérielle et logistique, sont vus par certains comme les principaux artisans de la qualité ou de la non-qualité du contenu du livre scolaire.

Dans le *Dictionnaire Larousse* (En ligne), le premier sens du mot *qualité* est « *aspect, manière d'être de quelque chose, ensemble des modalités sous lesquelles quelque chose se présente* ». Mais pour des besoins d'orientation de ce travail qui s'inscrit dans le cadre de l'amélioration du manuel scolaire, et sans revenir sur les disputes doctrinales, nous nous référerons à la définition donnée par la norme ISO 9000 selon laquelle la qualité est définie comme l'« *aptitude d'un ensemble de caractéristiques intrinsèques à satisfaire des exigences* ». L'on parlera ainsi d'une école de qualité ou d'un téléphone de qualité. Nous considérons donc la notion de qualité comme un synonyme d'excellence. Le mot « *éditeur* » – ou l'édition – est susceptible de plusieurs acceptions selon son objet, ses fonctions, et son but. Dans le premier cas, l'éditeur est pris comme la « *présentation et [la] reproduction légales de la production intellectuelle ou artistique d'un auteur sous forme de support imprimé ou numérique* » (Article 4 de la loi n° 2021/024 du 16 décembre 2021 portant organisation et promotion de la filière du livre au Cameroun). Dans le deuxième cas, l'éditeur est défini comme une « *personne physique ou morale qui est responsable de l'entreprise d'édition et des choix effectués* » (Larousse, en ligne). Dans le troisième cas, l'édition dans sa dimension téléologique se rapporte à l'action et au moyen de graver dans les mémoires de différentes générations, les traditions et cultures d'un peuple. Pour les besoins de cette étude, nous retiendrons les trois définitions de façon complémentaire.

Du latin *manualis* lui-même dérivé de *manus* qui signifie *main*, le mot « *manuel* » peut littéralement renvoyer à tout ce qui se fait à la main ou se tient par la main. Dans son acception littéraire, il est considéré par le *Larousse de poche* (2014) comme un « *petit livre renfermant les notions essentielles d'une technique ou d'une science* » ; l'allusion étant faite « *au manuel scolaire* ». Dans son *Dictionnaire actuel de l'éducation* (1988), Renald Legendre le considère comme « *tout ouvrage imprimé, destiné à l'élève, auquel peuvent se rattacher certains documents audiovisuels et d'autres moyens pédagogiques, et traitant de l'ensemble ou des éléments importants d'un programme d'études pour une ou plusieurs années* ». Selon l'UNESCO (Citée par Ferhani, en ligne), « *le manuel scolaire est un vecteur essentiel de l'apprentissage composé de textes et/ou d'images réunis dans le but d'atteindre un ensemble spécifique d'objectifs pédagogiques ; traditionnellement un recueil imprimé, relié ou broché, comportant des illustrations et des instructions propres à faciliter les séquences d'activités pédagogiques* ». Ainsi retiendra-t-on que le livre scolaire¹ ou manuel scolaire est un ouvrage dont l'objet est de traiter méthodiquement de l'ensemble des thèmes d'une discipline scolaire conformément aux projections de développement de chaque État, quelle qu'en soit la forme².

Ainsi appréhendé, le manuel scolaire jouit d'une certaine notoriété du fait qu'il est l'outil essentiel qui accompagne l'élève dans son processus d'acquisition des connaissances. François Richaudeau lui assigne deux fonctions. À l'apprentissage, il a une fonction de transmission des connaissances, de développement, de compétences, de consolidation, puis d'évaluation des acquis. Au moment de la rencontre avec le milieu socioprofessionnel, le livre scolaire est un terreau clé à l'intégration des acquis, de référence dans l'analyse, d'éducation sociale et culturelle. En fonction du niveau ou du type d'enseignement, Fatiha Ferhani (*Op. cit.*) distingue deux types de manuels scolaires : le « *manuel fermé ou programmé* » et le « *manuel ouvert* ». Si le premier consiste en « *un tout complet et suffisant en lui-même puisqu'il comporte de*

1. Les deux notions seront interchangeables malgré le fait que la loi du 16 décembre 2021 sur le livre les distingue. Selon cette dernière en effet, le livre scolaire « est un ouvrage d'esprit, rédigé à des fins littéraires, scientifiques ou artistiques, initialement sans aucune intention d'enseignement ou d'apprentissage, mais à un moment donné, intégré pour une période limitée dans le temps, dans la liste officielle des manuels scolaires au programme ». L'on peut par exemple citer un roman intégré dans la liste officielle des manuels scolaires. Le manuel scolaire quant à lui est un « ouvrage didactique, intentionnellement structuré dans un but d'enseignement ou d'apprentissage, présentant, sous un format maniable, les notions essentielles d'une science ou d'un art et spécialement exigées par les programmes scolaires ». L'on peut à cet effet citer le manuel de mathématiques ou celui de sciences de la vie et de la terre. Cela dit, nous privilégierons dans le cadre de ce travail la notion de « manuel » parce qu'elle est plus englobante.

2. Audio, imprimé, vidéo ou numérique.

l'information, une méthode, des activités d'apprentissage et d'évaluation, des résumés, etc. » (Ibid.), le second quant à lui est « un ouvrage considéré comme un support à compléter ou à utiliser différemment en fonction du contexte » (Ibid.). Cet important outil a regrettamment connu une régression qualitative tant dans sa conception que dans son choix. Philémon Yang (2017), alors Premier ministre, déplorait déjà dans une circulaire « le non-respect de l'éthique et la violation persistante de la réglementation en vigueur dans le choix, la production, la distribution et la durée d'utilisation du livre, du manuel scolaire ». Et dans sa chaîne de production, le manuel scolaire fait intervenir, comme tout livre, de nombreux acteurs parmi lesquels les éditeurs. Ce faisant, certains ont tôt fait de considérer l'éditeur comme l'acteur clé du processus, car c'est lui qui donne une vie au projet d'écriture ; estimant ainsi à tort ou à raison que c'est à lui qu'incombe la responsabilité primordiale quant au choix et à la qualité du manuel scolaire. D'où la question suivante : Quelle est la place et à quoi correspond la responsabilité³ de l'éditeur dans la production du manuel scolaire ?

À l'analyse, l'on peut dire que l'éditeur est un acteur essentiel (I), mais auxiliaire (II) dans l'amélioration de la qualité du manuel scolaire.

I. L'éditeur : un acteur essentiel dans la qualité du manuel scolaire

L'éditeur joue un rôle quotidien positif dans le domaine du livre scolaire (A). Cette activité mérite toutefois des suggestions prospectives (B).

A. L'action quotidienne de l'éditeur

Elle s'articule entre le travail sur le texte (1) et le travail avec l'auteur (2).

1. Le travail sur le texte

Le secteur de l'édition n'étant pas clairement professionnalisé, il est difficile de voir une spécialisation certaine entre les différentes tâches. De manière globale, l'on peut retenir que le travail de l'éditeur part de la conception éditoriale à la production.

En matière de conception, le rôle de l'éditeur consiste en la recherche d'auteurs qualifiés, à la réception et l'expertise des manuscrits ainsi qu'à la mise sur pied du concept éditorial. Par la suite, il procède ou fait procéder à une relecture-correction de son manuscrit, permettant ainsi de polir le travail déposé par l'auteur. Viennent ensuite les corrections effectuées par les auteurs, la fabrication iconographique et la confection des couvertures. L'assemblage de tous ces éléments permet de passer à

3. L'ambition de cette contribution est d'éclairer sur le rôle de l'éditeur et de faire des propositions.

l'étape de production. Cette étape est dévolue à l'imprimeur. L'éditeur s'organisera tout simplement à expliquer les caractéristiques de son ouvrage et les quantités ; à charge pour l'imprimeur de le produire et de le mettre à la disposition des libraires ou des écoles selon les dispositions légales.

2. Le travail avec l'auteur

Dans le cadre du travail avec l'auteur, la relation repose sur un contrat d'édition. En effet, l'auteur et l'éditeur signent un contrat d'édition à travers lequel l'auteur cède à l'éditeur, contre la fabrication et la publication de son œuvre, les attributs d'ordre patrimonial de ses droits d'auteur sur ladite œuvre. Ces droits emportent, comme le stipule l'article 15 alinéa 2 de la loi relative au droit d'auteur et aux droits voisins de 19 décembre 2000, le droit d'exploitation qui « *comprend le droit de représentation, le droit de reproduction, le droit de transformation, le droit de distribution et le droit de suite* ». À ce titre, l'auteur reçoit une indemnité forfaitaire fixée selon les conditions contractuelles.

De même, l'éditeur se charge de quelques aspects de promotion afin de faire connaître le livre scolaire et le soumet à l'appréciation du Conseil National d'Agrément du Manuel Scolaire et des Matériels Didactiques à la faveur d'un appel d'offres de sélection.

B. L'action prospective de l'éditeur dans la qualité du manuel scolaire

1. Les préalables techniques

Le manuel scolaire nécessite une implication technique importante de tous les maillons de la chaîne. Et, l'éditeur, maillon essentiel de ce secteur, ne saurait rester en marge de ce phénomène. Pour réaliser pleinement ses missions, quelques exigences préalables sont à prendre en compte. Vérifier les compétences collaboratives dans le cadre de l'édition scolaire devrait être une priorité pour l'éditeur. En effet, la liste des critères de sélection des manuels scolaires au Cameroun (critères publiés le 29 mars 2018 par le Premier ministre, Chef de Gouvernement d'alors, M. Philémon Yang) fait clairement comprendre qu'il faut des compétences scientifiques et pédagogiques avérées pour produire un ouvrage de qualité. Il doit donc s'entourer, dans son équipe éditoriale, de spécialistes de l'éducation, du marketing et de l'édition jeunesse.

De même, l'une des difficultés souvent rencontrées dans le manuel scolaire est la faible capacité de production et le manque de professionnalisme des imprimeurs locaux. Il demeure impératif pour l'éditeur de s'assurer que ses partenaires, lorsqu'il

n'en a pas les moyens, ont une capacité de production à l'échelle nationale et dans les délais escomptés.

2. L'adaptation

La suggestion d'adaptation consiste, pour les éditeurs, à s'arrimer aux technologies de l'information et de la communication. En effet, le numérique a envahi la vie quotidienne et invite désormais à imaginer de nouveaux modes de fonctionnement. Par exemple, le manuel scolaire ne devrait pas uniquement être produit en version papier ou physique, il devrait également être disponible en version numérique.

De ce qui précède, l'on observe aisément que l'éditeur est un acteur essentiel dans le domaine du manuel scolaire dans ses missions régaliennes. Toutefois, il s'avère important de présenter à sa charge quelques options d'amélioration de son travail. Cela dit, d'autres acteurs interviennent dans ce domaine ; ce qui ne fait de l'éditeur qu'un intervenant auxiliaire dans le processus de validation du manuel scolaire.

II. L'éditeur : un acteur auxiliaire dans la qualité du manuel scolaire

Le manuel scolaire est toujours une conséquence de la vision et de la politique éducatives d'un pays. De ce fait, c'est l'État qui est le principal organisateur de ce domaine. En ce sens, c'est lui qui oriente la politique de la Nation dans tous les secteurs d'activités. Et le livre n'échappe pas à cette prérogative étatique. À cet effet, le Conseil National d'Agrément des Manuels Scolaires et des Matériels Didactiques a été institué pour assurer le suivi du secteur. En réalité, pendant que l'éditeur s'occupe de la forme, l'État et le Conseil sont les acteurs de fond.

À l'observation, ces deux acteurs participent, dans leurs rôles respectifs, à la qualité du manuel scolaire. Quelques suggestions d'amélioration pourraient leur permettre de parfaire leur travail.

A. La restructuration du rôle de l'État

L'État en tant que garant de l'éducation de ses citoyens a l'obligation d'organiser, d'encadrer et de rendre plus rentable⁴ le secteur du livre. Son rôle pourrait se concrétiser dans l'accompagnement des projets liés au manuel scolaire (1) et à la professionnalisation du secteur de l'édition (2).

4.Ce marché représenterait cinq cents milliards de francs CFA d'après l'exposé des motifs de la Loi n° 2021/025 du 16 décembre 2021 sur l'organisation et la promotion du livre.

1. L'accompagnement des projets liés au livre scolaire

De façon générale, de nombreux pays d'Afrique subsaharienne « *appliquent une taxe sur l'importation du papier, du matériel informatique et des autres intrants nécessaires à la fabrication du livre, ce qui n'est guère de nature à favoriser le développement de l'édition locale* », note Luc Pinhas (2019). Cette réalité ne favorise guère l'envol d'une véritable industrie du livre au Cameroun, et par ricochet du livre scolaire. L'auteur observe également que « *quand il s'agit d'accompagner les acteurs éditoriaux, les pouvoirs publics font parfois preuve de timidité et ne prennent pas toujours des décisions aptes à garantir un développement harmonieux de l'industrie de l'édition dans son ensemble* » (Id.). Il serait donc intéressant pour l'État d'appuyer ce secteur à travers des subventions

conséquentes accordées aux éditeurs engagés. C'est aussi lui qui oriente, à travers les dispositions légales et les critères de sélection, le prix des livres dans ce secteur.

La professionnalisation du métier d'éditeur devrait également être un chantier prioritaire de l'État.

2. La professionnalisation de l'édition scolaire

Le domaine de l'édition est très vaste et fait intervenir plusieurs segments de la vie sociopolitique. L'on peut parler de l'édition administrative, de l'édition scientifique, de la légistique, de l'édition scolaire, entre autres. Ce faisant, chaque domaine a ses codes, ses formes, ses cadres d'expression, distincts des autres domaines. Mal appréciée, cette diversité peut conduire à une inefficacité dans le suivi des projets éditoriaux. L'accès et l'exercice de cette profession méritent une certaine professionnalisation.

L'accès à la profession peut être effectué par deux voies : une formation initiale dans un cursus académique classique. Cela s'effectue déjà au niveau de l'ESSTIC⁵ où l'on a une formation professionnelle sur l'activité et les métiers de l'édition. Cela peut aussi s'effectuer par certification ou validation des acquis de l'expérience dans une spécialité, au sein d'une école spécialisée de même acabit. Dans tous les cas, il serait pertinent que chaque acteur de la chaîne éditoriale du manuel scolaire puisse justifier son habilitation. Un système de formation continue serait également opportun pour une mise à jour constante par rapport aux problématiques et innovations du secteur.

5. École Supérieure des Sciences et Techniques de l'Information et de la Communication de l'Université de Yaoundé II. Cette école loge une licence professionnelle en « Édition et arts graphiques ».

Dans l'exercice de l'activité éditoriale, l'on devrait avoir des étapes correspondant à un minimum d'activités souhaitées et permettant de passer au grade suivant. L'on pourrait avoir les grades suivants : assistant éditorial, éditeur, éditeur principal, éditeur senior. Ceci vaut davantage pour ceux qui aspirent aux professions enseignantes en raison du fait qu'ils sont tenus de justifier leur parcours et de transmettre des savoirs et savoir-faire sur la base de leurs connaissances et de leurs expériences. Aussi, les éditeurs devraient être organisés au sein d'une structure faitière qui aura pour rôle d'encadrer leurs activités, de faire des plaidoyers pour leur secteur.

B. La réforme du Conseil national d'agrément du manuel scolaire et des matériels didactiques

La réforme devrait être opérée au niveau structurel (1) et au niveau opérationnel (2).

1. La réforme structurelle

L'article 3 alinéa 1 du Décret n° 2017/738/CAB/PM du 23 novembre 2017 portant organisation du Conseil National d'Agrément des Manuels Scolaires et des Matériels Didactiques indique la composition dudit Conseil. Il serait pertinent d'y retrouver également deux membres : un juriste spécialisé dans les questions de propriété intellectuelle et artistique ainsi qu'un représentant de l'organe en charge des normes. Cette structuration est due au fait que certains ouvrages exigeant la qualité nécessitent que leur conception réponde aux exigences liées aux normes en vigueur. De même, le respect de ces normes devrait leur garantir une certaine sécurité en termes de propriété intellectuelle.

Il est vrai que l'article 3 alinéa 2 donne la possibilité au Président du Conseil d'«inviter toute personne physique ou morale, en raison de ses compétences sur les questions inscrites à l'ordre du jour, à participer aux travaux avec voix consultative. » Mais cela peut paraître inefficace au regard de la proximité et de la célérité que nécessitent souvent les travaux.

Quid de l'aspect opérationnel de la réforme ?

2. La réforme opérationnelle

En tant qu'organe régulateur, le Conseil devrait avoir des pouvoirs de sanction administrative (retrait de la liste des fournisseurs en cas de non-respect des prescriptions). La Loi n° 2021/024 du 16 décembre 2021 portant organisation et promotion de la filière du livre au Cameroun présente, dans son titre III, le régime

des sanctions applicables au domaine du livre. Elle précise dans son article 61 la possibilité de suspension ou de retrait d'agrément à tout opérateur du secteur du livre qui violerait la loi. Cette sanction administrative reviendrait aux ministres chargés du secteur de l'éducation sur proposition du Conseil. Malheureusement, c'est une situation qui disperse les responsabilités. En effet, c'est le Conseil qui suit l'activité quotidienne des manuels et livres scolaires et, en tant qu'intervenant attitré, il est logique que cette prérogative lui revienne, notamment celle des sanctions à l'encontre des contrevenants à la loi.

Conclusion

Au moment de conclure cette réflexion, l'on peut faire le double constat suivant : l'éditeur est un acteur à la fois essentiel et auxiliaire dans le circuit de validation des manuels scolaires. Le caractère essentiel de son action se décline à travers ses missions classiques envers l'ouvrage et envers l'auteur qui appellent conséquemment à des suggestions d'amélioration. Toutefois, il faut noter que c'est l'État et son bras spécialisé du domaine, le Conseil National d'Agrément des Manuels Scolaires et des Matériels Didactiques, qui en sont les véritables responsables. Par conséquent, c'est à eux qu'il revient d'impulser la vision et d'encadrer de manière optimale le choix en termes d'efficacité et d'efficience du manuel pour une meilleure offre éducative au Cameroun. Au-delà de cet aspect purement académique qui ne rend pas totalement compte de notre ambition de développement, il serait d'abord et assurément pertinent d'apprécier la valeur du livre scolaire au sein de la société camerounaise.

Bibliographie

- Alain (1967), *Propos sur l'éducation*, XLI, 13^e édition, Paris, PUF.
- Pinhas L., (2019) Les politiques publiques du livre en Afrique subsaharienne et à Madagascar, in « Les politiques publiques du livre », *Revue Bibliodiversity*.
- Larousse en ligne, URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>.
- Larousse de poche, 2014, Paris, France.
- Ferhani F., « Le manuel scolaire, fonctions et utilisations », <https://s13ef6dd46b53ef81.jimcontent.com/download/version/1482326613/module/12993571827/name/1.FERHANI.pdf>, consulté le 27/12/2021.
- La loi n° 2021/024 du 16 décembre 2021 portant organisation et promotion de la filière du livre au Cameroun.

Circulaire n° 002/CAB/PM du 23 novembre 2017 portant principes régissant la filière du livre, du manuel scolaire et autres matériels didactiques au Cameroun.

« Critères d'évaluation des aspects matériels, pédagogiques et logistiques et du contenu des manuels scolaires » publiés le 29 mars 2018.

CONTENU ET CONTENANT DU MANUEL SCOLAIRE : LA QUALITÉ VUE PAR UN ÉDITEUR

Serge DONTCHUENG KOUAM, *Association des Éditeurs du Cameroun*

Initiateur du projet associatif des éditeurs du Cameroun et Président de ladite association entre 2002 et 2010, Serge Dontchueng Kouam est titulaire d'une Maîtrise en Sciences des techniques comptables et financières (MSTCF) à l'université catholique d'Afrique centrale à Yaoundé et d'un Master II en Métiers du livre et de l'Édition à l'université Paris 13 - Sorbonne-Paris-Cité en France. Également titulaire d'une licence en Économie d'entreprise à la Faculté de Droit et des Sciences économiques de l'université de Yaoundé, il a d'abord été employé comme attaché commercial, puis assistant éditorial aux Presses universitaires du Cameroun entre 1991 et 1995 avant de fonder en juillet 1995 les Presses universitaires d'Afrique qu'il dirige jusqu'à présent.

Résumé

Encore placé sous l'empire d'un amateurisme ambiant dans un secteur d'activité tout autant récent que fragile au Cameroun, le manuel scolaire est universellement reconnu comme le meilleur ressort de propulsion de tout système éducatif qui se voudrait performant et compétitif. Il n'a véritablement fait son apparition que depuis six décennies au Cameroun. Les éditeurs privés du Cameroun ne s'y frottent que depuis le milieu des années 1990 à la faveur de la privatisation du CEPER. C'est presque hier, comparé à titre d'exemple à un mastodonte de l'édition scolaire comme Cambridge University Press** qui mène cette activité depuis bientôt six siècles et est présent sur le terrain concurrentiel d'un marché local du manuel scolaire toujours plus atrophie. Les défis relatifs à un manuel scolaire de qualité au Cameroun sont donc réels, nombreux et divers. Les mutations positives espérées nécessitent, comme dans tout domaine d'activité, la tenue par les parties prenantes d'un vocabulaire d'une clarté sans ambiguïté. Le défaut de clarté pouvant, en effet, induire de la confusion sur le terrain de la responsabilité d'éventuelles lacunes. L'adoption de politiques publiques audacieuses constitue également un impératif pour la transformation rapide du délicat secteur de l'éducation. Sans qu'elles soient exhaustives, ces politiques peuvent prendre appui sur plusieurs leviers susceptibles d'impacter tant le contenu que la présentation matérielle des manuels scolaires, seuls gages d'un système éducatif à même de porter les espérances d'une stratégie réussie de développement.*

Mots-clés :

Manuel/livre scolaire, réglementation, contenu, iconographie, autoédition, redevances.

* Centre d'édition et de production pour l'enseignement et la recherche.

** Plus vieille maison d'édition fondée en 1534 par Henry VIII, Roi d'Angleterre et d'Irlande.

Introduction

Défini dans le *Dictionnaire terminologique des métiers du livre* (2016, p. 258) comme un livre d'un format maniable destiné à l'enseignement d'un savoir, le substantif *manuel* engrange sa fortune lexicale à partir du XIX^e siècle avec la généralisation et l'uniformisation progressive des systèmes éducatifs, devenant ainsi pour l'opinion publique le symbole même de l'institution scolaire.

Largement introduits dans l'espace socioéducatif au Cameroun après son accès à la souveraineté internationale, les manuels scolaires s'inscrivent dans une démarche d'instruction de masse des populations très majoritairement analphabètes à cette époque-là. L'accès aux indépendances venait en effet de mettre en lumière la nécessité d'instruire ces nombreux analphabètes pour rechercher la réalisation d'un double objectif : former l'élite dirigeante en disposant de cadres pour progressivement remplacer l'administration coloniale partante d'une part, prendre en charge l'inévitable question du développement économique d'autre part.

Pour autant, six décennies après les indépendances, l'évaluation de l'évolution de la situation du manuel scolaire au Cameroun soulève essentiellement la question de sa qualité. Une qualité qui peut être appréhendée tant sous l'angle du contenu (III) que du contenant, c'est-à-dire celui de sa présentation matérielle (II). Il nous semble utile d'apporter un léger éclairage sur la typologie des manuels scolaires pour mieux situer les responsabilités qui peuvent en découler (I) relativement au déficit de qualité des manuels scolaires au Cameroun.

I. Typologie et responsabilités des parties prenantes¹

Le narratif qui meuble très souvent les discours relatifs aux manuels scolaires au Cameroun est marqué par un défaut de clarté sur les termes usités. La typologie des manuels nous dévoilera quelques nuances (A). Cette absence de clarté est sans doute révélatrice de l'ampleur de la difficulté à saisir les enjeux relatifs à la qualité desdits manuels, ce qui sème par conséquent les germes de la confusion dans l'enjeu de l'établissement de certaines responsabilités liées au contenu des manuels (B).

A. Typologie des manuels scolaires

Comme nous le verrons plus loin, les imperfections en rapport avec les manuels scolaires sont de plusieurs ordres, mais dans la chaîne des difficultés rencontrées sur

1. Pouvoirs publics et acteurs de la chaîne du livre (auteurs, éditeurs, diffuseurs, distributeurs, libraires, etc.).

ce terrain, la première découle de la confusion qui règne autour du vocabulaire relatif à cet objet pédagogique.

En effet, le *Dictionnaire encyclopédique du livre* (2005, p. 866) distingue très clairement quatre types de manuels scolaires² :

- **Les manuels prescrits** sont ceux dont les apprenants doivent être nécessairement pourvus à un niveau donné – manuel de lecture ou manuel d'arithmétique par exemple. Ils ont un caractère quasi obligatoire. La prescription est donc dans ce cas synonyme d'obligation de possession. Jusqu'au début des années 1990, dans la plupart des établissements publics d'enseignement au Cameroun, leur présentation constituait un préalable à l'inscription pendant les opérations de rentrée scolaire.

- **Les manuels autorisés**³ sont publiés par des maisons d'édition privées ou confessionnelles, mais leur introduction dans l'espace d'enseignement est soumise à une autorisation de l'administration en charge de l'éducation. Il s'agit donc de supplétifs aux manuels prescrits dont la possession n'a aucun caractère obligatoire. On pourrait à proprement parler les considérer comme des manuels recommandés ou d'accompagnement.

- **Les manuels approuvés** sont élaborés par les éditeurs privés, mais l'administration leur décerne un « *label* » qui les présente aux utilisateurs comme conformes à des critères qu'elle a explicitement ou implicitement déterminés. C'est ce modèle qui est pratiqué dans la plupart des pays dits modernes. Les manuels sont librement produits par les éditeurs sans soumission à quelque procédure que ce soit. Les enseignants sont, collectivement, les prescripteurs souverains de leurs instruments de travail, le ministère en charge des enseignements se réservant le droit d'interdire, conformément aux dispositions d'une loi les régissant⁴. On parle d'une politique non interventionniste en la matière.

- **Les manuels officiels** sont généralement élaborés par le pouvoir politique et leur usage est imposé à l'exclusion de tout autre. Cette catégorie est très souvent

2. Précisons d'emblée qu'un livre qui n'est pas forcément un manuel scolaire par destination, peut le devenir *a posteriori* si la publication répond aux exigences du programme d'enseignement. Il s'agit très souvent des œuvres de littérature à l'instar de *Munyal : les larmes de la patience* de Djaili Amadou Amal. On parle dans ce cas de livre scolaire.

3. Au milieu des années 1980 en classe de 3^e par exemple, le manuel de mathématiques était accompagné d'un fascicule intitulé « Clés du succès » que développaient les éditions CEPER et qui contenait des épreuves corrigées d'anciens examens.

4. En France par exemple, il s'agit de la loi Falloux du 15 mars 1850 régissant l'enseignement confessionnel, laquelle met fin au monopole de l'État dans l'enseignement.

rencontrée dans les pays arabo-musulmans, notamment en Afrique du Nord – Algérie, Maroc, Tunisie. C’est aussi le cas dans certains pays non arabo-musulmans où les métiers du livre, notamment l’édition, sont encore peu développés comme en République du Congo. Les organismes en charge de leur production voire de leur diffusion portent la dénomination de *Centre national pédagogique*⁵.

B. Responsabilité des parties prenantes découlant du type de manuel

À la lumière de la typologie des manuels scolaires ci-dessus recensée et des choix politiques qui peuvent être opérés, on voit bien que les insuffisances de qualité peuvent relever de la responsabilité explicite – manuels officiels – ou implicite – manuels autorisés ou approuvés par exemple – du système politique gouvernant (1), mais aussi des autres acteurs de la chaîne de production – auteurs, éditeurs (2).

1. Système politique gouvernant

L’arrêté du Premier Ministre qui crée le Conseil national d’agrément des manuels scolaires et des matériels didactiques donne à considérer que les manuels retenus répondraient à la catégorie relevant de l’agrément. Or, l’agrément⁶ présuppose l’existence d’un dispositif non pas seulement de sélection, mais surtout de soutien dont les critères d’éligibilité constituent les conditionnalités exigibles à l’obtention dudit soutien. L’organe institutionnel en charge de l’opération apporte ainsi son gage quant au contenu et valide implicitement les contenus ainsi que l’introduction des manuels considérés dans le système d’enseignement. Ce conseil publie chaque année une liste officielle des manuels scolaires retenus. On notera que l’accent est mis non pas sur le caractère officiel des manuels, mais sur celui de la liste. S’agit-il donc de manuels officiels ou de manuels approuvés, autorisés ou agréés ? L’enjeu d’une clarification viserait ici à déterminer la charge de la responsabilité des contenus selon qu’il s’agit des institutionnels ou des éditeurs privés et de leurs auteurs.

Dans la pratique, le conseil limite sa responsabilité au choix parmi les manuels soumis sans pour autant engager sa responsabilité intellectuelle propre. Quand bien

5. En Tunisie, le Centre national pédagogique (CNP) a été créé par la loi 61-72 du 29 juillet 1972. Placé sous l’autorité du Ministère de l’Éducation nationale, ses principales missions consistent notamment à éditer et diffuser les manuels scolaires, à produire des outils et contenus numériques à caractère éducatif et surtout à assurer le contrôle des contenus.

6. La pratique de la politique des agréments en édition est très courante au Québec, îlot francophone, et n’a d’autre finalité que de soutenir une industrie du livre francophone exposée à une anglophonie éditoriale très présente voire étouffante dans la région.

même un manuel soumis est rejeté, ce rejet n'est pas motivé si tant est que le contenu serait mis en cause. En Côte d'Ivoire par exemple, la responsabilité des contenus incombe à l'ordre institutionnel (Scolibris – Livre solidaire, mars 2008, en ligne). Des appels d'offres sont publiés sur la base des contenus arrêtés et les éditeurs se chargent simplement de la fabrication et de la distribution. Notons qu'à la gratuité de la scolarité dans le système d'enseignement primaire public en Côte d'Ivoire s'est ajoutée la gratuité des manuels sur fonds publics, et ce, en pleine instabilité sociopolitique lors du deuxième quinquennat du président Laurent Gbagbo (2005 – 2010). D'autres pays comme le Niger ou la République du Congo (Global Partnership for Education, 2015, en ligne) expérimentent depuis des décennies le modèle éditorial des *Centres ou Instituts pédagogiques nationaux également* opérationnels dans certains pays de l'Afrique du Nord. Ces centres conçoivent, fabriquent et diffusent à « *prix sociaux* » les manuels scolaires tout en assumant le contrôle de la qualité des contenus.

Le Cameroun semble prôner une démarche libérale de la branche des manuels scolaires dans la filière du livre, mais procède en même temps à des immixtions de type interventionniste qui finissent par compromettre la qualité voire la quantité⁷ des manuels nécessaires à satisfaire la demande locale. La Loi du 16 décembre 2021 portant organisation et promotion de la filière du livre au Cameroun en son article 14⁸ illustre parfaitement cette confusion dans la mesure où on peut obtenir un agrément sans pour autant avoir la garantie de rentrer dans ses investissements.

2. Acteurs de la production (auteurs et éditeurs)

Les rapports des pouvoirs publics au livre sont très souvent conflictuels et marqués par une certaine méfiance. Le paysage éditorial des manuels scolaires a connu de nombreuses évolutions depuis la privatisation du CEPER et l'entrée en jeu des acteurs privés locaux auprès des multinationales franco-britanniques. À la fin des années 1990, la transformation de la Commission en Conseil national d'agrément et une implication accrue des éditeurs locaux se sont faites sous la houlette de l'Association⁹

7. L'une des rares enquêtes publiées par le CREPLA en 2003 sur les pratiques culturelles des Camerounais dans le domaine du livre et de la lecture a révélé, s'agissant du manuel scolaire, des ratios d'un *livre pour dix apprenants* et d'un *livre pour six enseignants*.

8. « *Tout éditeur de livre, y compris les manuels scolaires, doit obtenir au préalable un agrément dont les conditions d'obtention ainsi que les modalités [...] sont déterminées par voie réglementaire* ». Relevons qu'aucun délai n'est imparti pour rendre publiques les conditions d'agrément, ce qui donnerait à penser qu'il faudrait suspendre toutes initiatives éditoriales au risque de perdre notamment ses charges de création, poste de dépenses très coûteux durant le processus de création en la matière.

9. Le terme *association* avait été préféré à celui de syndicat perçu dans l'imaginaire administratif comme une menace à l'ordre public culturel.

des Éditeurs du Cameroun (AEC) fondée en 1994 et administrativement autorisée en 1997. Depuis l'an 2000, une dispersion d'énergie opérée sous la férule de certains partenaires culturels bilatéraux avec pour conséquence la création sans cesse d'une multitude d'associations sans lendemain s'observe sur le terrain, rendant ainsi laborieuses les possibilités de concertation avec le système politique gouvernant. Il y a lieu, et ce dans l'intérêt de toutes les parties prenantes, de favoriser un dialogue constructif entre les pouvoirs publics et les professions du livre afin de permettre le développement harmonieux de cette délicate et stratégique filière.

II. Qualité perfectible de la présentation matérielle des manuels scolaires

Officiellement, les manuels scolaires sont exonérés de la Taxe sur la valeur ajoutée (TVA) à la vente depuis la loi des finances de 1998. Mais qu'en est-il en réalité (A), sachant que coûts et qualité sont intimement liés ? L'accès aux ressources iconographiques constitue une variable essentielle pour la présentation matérielle des manuels de qualité. On peut à cet égard regretter l'extrême pénurie voire l'inexistence desdites ressources (B) dommageables à la qualité des contenus.

A. Fiscalité et qualité des manuels scolaires

La double baisse des salaires dans la fonction publique au début des années 1990 suivie de la dévaluation du FCFA de janvier 1994 a très négativement impacté le pouvoir d'achat des parents d'élèves, lesquels sont en première ligne dans l'acquisition des manuels scolaires. Pour éviter une implosion sociale, les pouvoirs publics ont opté pour une politique de manuels à bas prix en simulant comme mesure d'accompagnement une fiscalité¹⁰ avantageuse desdits manuels. L'étude¹¹ réalisée par la Banque mondiale en 1995 dans le cadre de la stratégie sectorielle de l'éducation au Cameroun a conclu que les manuels n'avaient pas seulement quantitativement¹²

10. Consulter à ce sujet :

- la Directive n° 07/11-UEAC-UEAC-028-CM-22 portant révision de la Directive n° 1/99-CEMAC-028-CM-03 portant harmonisation des législations des États membres en matière de Taxe sur la Valeur Ajoutée (TVA) et du Droit d'Accises (DA) ;
- la Loi n° 01/02 du 12 février 2009 instituant la TVA ;
- l'Ordonnance-loi n° 10/001 du 20 août 2010 portant institution de la Taxe sur la Valeur Ajoutée ;
- la Loi n° 06/2001 du 20 janvier 2001 portant instauration de la TVA.

11. Rapport de Madame Diana Smith, experte de la Banque mondiale missionnée au Cameroun en 1995.

12. Il ressort du rapport de cette étude qu'au Cameroun, on compte un manuel pour dix élèves contre un manuel pour six enseignants dans les disciplines dites de base. La situation est donc logiquement plus dramatique dans les disciplines dites résiduelles (éducation à la citoyenneté par exemple) ou dans l'enseignement technique industriel et commercial où l'élève peut terminer un cycle scolaire entier sans manuels.

diminué¹³, mais que les contenus s'étaient appauvris dans la mesure où les enseignants n'étaient plus dans des conditions optimales de pouvoir proposer des manuels de qualité. Cette situation était d'autant plus normale que le Cameroun n'était pas à jour du processus de ratification des instruments pouvant rendre disponibles des manuels à bon prix.

Deux instruments internationaux visant à réaliser des manuels scolaires de qualité par la détaxation des intrants à leur fabrication existent sur le plan international : les Accords de Florence de 1952 entrés en vigueur dès 1954 et le protocole additionnel de 1974 dénommé Protocole de Nairobi. Le Cameroun a franchi l'étape d'adhésion aux accords de Florence le 15 mai 1964 et n'a depuis lors fait aucun pas de plus dans la direction de la ratification dudit accord, préalable aux avantages du Protocole de Nairobi.

Après l'inscription du CEPER sur la liste des entreprises publiques à privatiser en 1990, la cause des mastodontes de l'édition franco-britannique au Cameroun a été portée par la Banque mondiale et le FMI. Se heurtant aux Accords de Florence et au Protocole de Nairobi pour reprendre la main sur le marché du manuel scolaire, une réforme¹⁴ fiscal-douanière a été élaborée en procédure d'urgence en 1992. Cette réforme qui, en réalité, était une fausse équation a repris pour l'essentiel les termes des Accords de Florence et du Protocole additionnel de Nairobi, mais a pris soin de désavantager par sa formulation finale les éditeurs locaux sur ses dispositions relatives à la détaxation du livre. En effet, le terme exonération a été préféré à celui de taxation ou d'assujettissement au taux zéro ; ce qui est, sur le plan comptable, insignifiant pour les locaux, mais totalement avantageux pour le livre importé.

Cette situation pénalise considérablement les imprimeurs et papetiers locaux qui ne peuvent acquérir les équipements et accessoires compétitifs à cause de la pression fiscale et douanière qui rend ainsi très limitées les possibilités d'offres de service indispensables pour la confection des manuels scolaires de qualité.

13. Notamment en raison de la mise en privatisation du CEPER et de la période transitoire d'intégration de nouveaux acteurs privés dans la filière du manuel scolaire.

14. Les termes de l'Accord de Florence, pour l'essentiel, y sont paradoxalement repris. Ceci à la faveur de la réforme fiscal-douanière de 1992 rendue applicable depuis 1995 dans la zone considérée. Cette réforme a notamment institué une libre circulation du livre dans l'espace CEMAC. Le livre y a statut de bien de première nécessité et, de ce fait, est exonéré de TVA à la vente. Relevons également que la CEMAC a institué un barème unique de droit de douane (réforme 92) avec une moyenne de 30% sur les matières et machines de production du livre, là où le Protocole de Nairobi demande une détaxation.

B. Ressources iconographiques et qualité des manuels

L'iconographie représente l'ensemble des illustrations – photos, dessins, schémas etc. – qui meublent les textes d'un livre. L'association ou la combinaison des illustrations avec les textes dans un manuel scolaire influence par leur iconicité le cognitif de l'apprenant et est parfois indispensable pour appréhender un phénomène pédagogique. Ces illustrations sont particulièrement essentielles dans les manuels des disciplines scientifiques – Biologie, Physique ou Chimie –, mais aussi pour certains manuels destinés à la frange très jeune des apprenants. L'indisponibilité voire l'inexistence des ressources iconographiques au niveau local dégrade la qualité des manuels et rend certains enseignements quasiment inintelligibles. Cette difficulté est si considérable qu'elle pourrait, du moins en partie, expliquer l'indisponibilité de certains manuels comme ceux d'histoire et de géographie. L'éditeur ne peut mobiliser les moyens techniques et financiers nécessaires pour collecter certaines illustrations – cartes, photographies ou autres données graphiques – qui relèvent de la compétence, soit des archives nationales, soit de l'institut national de la cartographie où, dans les deux cas, très peu de données de qualité sont disponibles. L'ESSTIC¹⁵ dispose en son sein depuis une vingtaine d'années d'un département des arts graphiques, mais les illustrateurs qui en sortent sont très peu nombreux et d'un niveau tout juste moyen.

III. Qualité perfectible des contenus des manuels scolaires

La transformation à la fin des années 1990 de la Commission technique en Conseil national d'agrément des manuels scolaires et des matériels didactiques avait sonné comme une prise de conscience de la nécessité d'avoir un interlocuteur unique en la matière aux fins de rendre plus fluides les rapports entre les décideurs publics et les professionnels du manuel scolaire. Si ce Conseil est dorénavant abrité au Premier ministère, il est loin de s'inscrire, étant donné son fonctionnement, dans une démarche d'entité intergouvernementale. Le sentiment d'une cacophonie est réel qui nécessite une harmonie sur le plan réglementaire (A). Par ailleurs, les contenus des manuels scolaires étant à l'image du profil des enseignants, principaux auteurs en la matière, il y a lieu de s'interroger sur les mécanismes qui président au recrutement et à la formation de ces derniers (B). Il s'agira également d'explorer les conditions de création (C), singulièrement la question des ressources documentaires (D). Des choix politiques se doivent d'être opérés sur les questions linguistiques pour une meilleure

15. École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication.

maîtrise des instruments de rédaction des manuels (E) avant d'aborder une question relevant de l'orthodoxie éditoriale dans le monde de la création (F).

A. Cadre réglementaire impactant la qualité des manuels scolaires

Les éditeurs scolaires, et pas que, sont très souvent confrontés à une multitude d'acteurs institutionnels qui ne regardent pas tous dans la même direction. Sur le plan réglementaire, la loi n° 98/004 d'orientation de l'éducation au Cameroun a été portée par le Ministère de l'Éducation, aujourd'hui scindé en deux : le Ministère des Enseignements secondaires et celui de l'Éducation de base. La tutelle du Conseil national d'agrément des manuels scolaires est assurée par le Ministre de l'Éducation de base, mais son secrétariat permanent est placé sous le contrôle du Premier ministre qui, depuis 2002 et davantage depuis 2017, a pris une série de textes (FES/SNAES, 2019) régissant la politique des manuels scolaires.

Alors que le manuel scolaire censé relever de l'économie libérale au Cameroun n'obéit pas aux dispositions du Décret n° 90/1476 du 09 novembre 1990 fixant les modalités de l'homologation des prix en ce qui concerne les conditions d'éligibilité¹⁶ des produits, le Ministère du Commerce interfère et homologue (Arrêté n° 000101/MINCOMMERCE/CAB du 22 mai 2015)¹⁷ le prix public des manuels scolaires. Le Ministère de la Culture a quant à lui fait voter une loi (Loi n° 2021/024 du 16 décembre 2021) portant organisation et promotion de la filière du livre au Cameroun en consacrant tout un titre aux manuels scolaires, mais sans faire référence aux nombreux textes pris par le Premier Ministre depuis 2017 en la matière. Cette situation crée des dissonances dans la communication à l'échelle institutionnelle en matière de politique du manuel scolaire, lesquelles dispersent l'énergie des opérateurs scolaires – éditeurs, distributeurs, libraires, etc. – dans un contexte où le calendrier scolaire rend les délais de réalisation éditoriale extrêmement courts, les poussant ainsi à travailler dans la précipitation et sans recul nécessaire. La qualité des manuels en est affectée.

B. Recrutement et formation des auteurs en devenir

Chacun a probablement durant son parcours scolaire fait l'expérience d'enseignants ennuyeux et d'enseignants mémorables. Il s'agit d'un phénomène propre à chaque

16. Le produit considéré doit émaner d'une entreprise en situation de monopole (eau, électricité ou gaz par exemple) ou d'une entreprise bénéficiant de subventions de l'État.

17. Précisons cependant que depuis l'année 2020, cette démarche du Ministère du Commerce peut faire sens dans la mesure où une politique de manuel unique est en expérimentation.

segment de la vie professionnelle. Ce phénomène peut en revanche constituer une réelle préoccupation voire une inquiétude si ce qui était une exception devient la règle ou si les médiocres emportent sur les dévoués singulièrement dans un secteur hautement sensible comme celui de l'éducation. Paraphrasons autrement l'artiste Maahlox (2017) en constatant, non pas que « *Ça sort comme ça sort* », mais que « *Ça sort comme ça entre* » à l'École normale supérieure. Et pour cause !

Fondée le 03 septembre 1961, l'École normale supérieure du Cameroun est la pépinière qui recrute et forme les enseignants du secondaire, auteurs en herbe. Jusqu'au milieu des années 1980, de toutes les grandes écoles au Cameroun, l'École normale supérieure¹⁸ était celle à éviter par les diplômés de l'enseignement supérieur en quête d'emploi. La pénibilité de la carrière d'enseignant était quasi établie et on y rentrait surtout par vocation et par amour pour la craie. Les difficultés d'accès à l'emploi rémunéré, en particulier dans la fonction publique, ont progressivement changé la donne au point de transformer cette « *école de destin* » en chasse gardée des altérés à l'emploi rémunéré. La chasse au matricule l'emporte désormais sur toutes les autres considérations. Dans un contexte de grande corruption, cette pépinière n'y a pas échappé si bien que dans certains milieux bien renseignés au Cameroun, il se dit que les places sont pourvues à 80% voire plus dans cette école avant même la session de concours de recrutement. Certains hommes politiques, mais pas seulement, ont fait du recrutement à l'entrée dans cette école un moyen de densifier leur ancrage politique. La qualité des contenus des manuels proposés tributaire de la qualité des enseignants, principaux auteurs, ne peut qu'en pâtir et le risque est si préoccupant que l'article 10 de la loi n° 2021/024 du 16 décembre 2021 portant organisation et promotion de la filière du livre au Cameroun avertit les parties prenantes à la publication d'un livre de ce que « *la rédaction d'un livre doit [...] être de nature à ne pas induire en erreur le lectorat sur les connaissances scientifiques ou les faits historiques* ». L'article 37 de cette même loi dispose que « *la filière du manuel et du livre scolaire est encadrée [...] par l'exactitude et l'actualisation des concepts scientifiques* ».

La rédaction des manuels scolaires est très souvent l'œuvre des enseignants. Au bout d'une période de pratique de l'enseignement, certains parmi eux peuvent éprouver l'envie de contribuer à l'enrichissement de la compréhension d'une matière à travers la rédaction d'ouvrages. L'idée vise notamment la mutualisation des expériences d'enseignement avec d'autres collègues d'une même discipline avec pour finalité première un meilleur éclairage des apprenants.

18. Idem pour les écoles de formation des instituteurs.

C. Inconfort des redevances d’auteur au Cameroun

Une œuvre de l’esprit a toujours à la base un ou plusieurs auteurs, puis un ou plusieurs éditeurs qui acceptent contractuellement d’en partager le risque de la publication. Très souvent, la relation auteur-éditeur est conflictuelle quand il s’agit de faire le point en termes de perte ou de profit. La logique veut qu’on désintéresse d’abord les tiers – personnel de l’éditeur, imprimeur et éventuellement le banquier en l’occurrence. Cependant, construire un réel marché du livre dans notre contexte demeure un défi, notamment en ce qui concerne les manuels scolaires très souvent pris en charge par les parents sans grand pouvoir d’achat. La tension financière qui découle de la difficulté à construire un marché du livre est alors problématique et transforme la relation auteur-éditeur en source de soupçons et de suspicions. C’est évident que certains éditeurs sont peu fiables en matière de reddition¹⁹ des comptes ; il n’empêche que les redevances d’auteur doivent être logiquement corrélées à la performance commerciale de l’œuvre. S’ajoute à la difficulté du faible pouvoir d’achat l’insolvabilité récurrente des acteurs de la chaîne de distribution, mais aussi la pratique du photocopillage observée dans l’impuissance par les pouvoirs publics qui traînent à faire appliquer de façon transparente les dispositions y relatives de la loi de 2000 sur le droit pour copie privée (Loi n° 2000/011 du 19 décembre 2000 relative au droit d’auteur et aux droits voisins). Un décret d’application de la loi précédemment évoquée a été promulgué le 1^{er} novembre 2001, mais l’effectivité reste attendue sur le terrain 21 ans plus tard.

D. Ressources documentaires et qualité des manuels

Les ressources documentaires constituent le ventre mou des administrations scolaires. Chaque collège ou lycée d’enseignement comporte théoriquement une section bibliothèque censée fournir des ressources documentaires aux enseignants et aux apprenants. Trois formes de faiblesse caractérisent ces bibliothèques à savoir : le budget insignifiant et essentiellement destiné au traitement salarial du personnel et pratiquement pas à l’acquisition des ouvrages ; le personnel peu qualifié du fait de l’absence d’un cadre de formation ; la vétusté des infrastructures les abritant qui n’incite véritablement les usagers pas à y entrer.

19. Document informatif qui doit permettre à l’auteur de connaître le plus fidèlement possible la réalité de l’exploitation de son œuvre.

La rédaction d'un manuel scolaire de qualité suppose une culture générale et spécifique à la matière concernée sans cesse renouvelée de la part de l'auteur en devenir. Disposer d'une bibliothèque domestique est souhaité, mais cela ne devrait pas dispenser les établissements de l'implantation d'une bibliothèque scolaire riche, perçue comme le cadre idéal de rencontres, de discussions et de mutualisation des expériences de l'enseignement voire de projets éditoriaux. Le budget alloué aux bibliothèques, lorsqu'elles existent, supporte essentiellement les charges salariales injustifiées dans la mesure où les approvisionnements en ressources documentaires sont insignifiants. Cette faiblesse des ressources financières allouées aux bibliothèques est à mettre en lien avec la gestion chaotique des fonds retenus sur chaque apprenant inscrit et censés être affectés au fonctionnement et à l'acquisition des ressources documentaires. Le difficile dialogue entre les administrations scolaires et les associations des parents d'élèves illustre parfaitement la mauvaise gouvernance financière qui impacte sur la condition de l'enseignant. Ce dernier se voit ainsi dépourvu de toutes possibilités de documenter tout projet éditorial de qualité. L'option pour une prime de documentation dans la grille salariale destinée aux enseignants est atténuée, voire annihilée par la double baisse des salaires des années 1990, lesquels n'ont jamais été revalorisés tant et si bien que cette prime n'a aucune chance de connaître sa destination, le niveau actuel des salaires n'ayant par ailleurs pas cessé de baisser avec l'inflation récurrente généralisée.

E. Langues et qualité des manuels scolaires : pour une vision linguistique plus tolérante

Tout phénomène peut être décrit dans toutes les langues, qu'elles soient écrites ou orales. L'important n'est donc pas tant la langue de description du phénomène considéré que la nature du phénomène en lui-même. C'est le cas de la description d'un accident vécu et qui se raconte, de la fumée qui monte dans une cheminée ou encore de la trajectoire d'une feuille morte qui tombe d'un arbre sous l'effet de la pesanteur.

Pendant longtemps et sous l'ère de la transition du personnel enseignant à la fin des années 1980, le principal reproche fait aux manuels d'importation a été très souvent l'inadéquation entre le contexte sociolinguistique des apprenants et le niveau de langue usité dans les leçons proposées. Entre le niveau de langue tenu dans le cadre d'un échange entre apprenants et celui contenu dans les manuels scolaires, le gouffre est sans fond. À la difficulté de compréhension de la matière enseignée s'ajoute donc la barrière linguistique.

Aux deux langues officielles – français et anglais – se sont ajoutées les langues nationales depuis la création d'un département de langues nationales à l'École normale supérieure et les départements des langues africaines et linguistique au sein des facultés des lettres et des sciences humaines des universités camerounaises. Comme avec les langues officielles, les moyens ne suivent pas pour les langues nationales. La volonté politique est ici questionnable. Du coup, les apprenants, voire les enseignants, vivent un traumatisme linguistique quasi permanent qui ne rend pas suffisamment intelligibles les leçons proposées dans les manuels.

Cette situation est d'autant plus traumatisante que quelques fautes de l'apprenant suffisent à lui valoir la note « zéro » à l'occasion d'une épreuve de dictée par exemple. La camerounisation du personnel enseignant laisse encore cette question à la traîne dans un contexte plurilingue où des décideurs politiques hésitent entre renforcer par la formation et la densification les ressources en langues officielles ou alors mieux valoriser les langues nationales dans l'enseignement. Une hésitation qui finalement plonge la communauté éducative dans une espèce d'« *insécurité linguistique* » (Lire Gervais Mendo Ze, 2009) et complexifie la compréhension des leçons contenues dans les manuels. À cet effet, Ambroise Kom (2000) met en avant une assimilation manquée et plaide pour une Afrique littéraire décolonisée de la langue française en vue de mieux apprivoiser la francophonie. Et pour cause ! Pourquoi *Les Impatientes* et pas *Munyal, les larmes de la patience*²⁰?

Dans l'espace anglophone par exemple, le fond littéraire emporte sur la forme. Wole Soyinka²¹ n'aurait peut-être pas remporté le Nobel si non !

L'illustration parfaite pourrait s'appréhender à partir de l'œuvre de Djaili Amadou Amal, *Les Impatientes*: prix Goncourt des lycées 2020. D'abord publié au Cameroun sous le titre *Munyal, les larmes de la patience*, l'ouvrage a été dépoussiéré de ses lacunes linguistiques par l'éditrice Emmanuel Collard²² pour le rendre « *lisible à Paris* ». Republié par la suite en France, la nouvelle mouture a finalement remporté le Prix précité alors que le fond littéraire était quasiment resté le même. La question fondamentale ici porte sur le cadre de légitimation des textes proposés dans le contexte qui est le nôtre. *Munyal : les larmes de la patience* est une œuvre ignorée

20. Prix Orange du livre en Afrique 2019 et Prix de la Presse panafricaine 2019.

21. Premier auteur africain à avoir été honoré du Nobel de littérature en 1986 avec le titre « La mort et l'Écuyer du roi, 1975 ».

22. Sous le titre *Les impatientes, œuvre dorénavant inscrite à la liste officielle des manuels scolaires au Cameroun pour les classes de Terminale*.

par le système éducatif camerounais, mais rebaptisée *Les Impatientes*, et moyennant un coup de vernis, conférant une notoriété à l'édition première qui finalement sera admise au programme d'enseignement de littérature comme livre scolaire pour les classes de Terminales au titre de l'année académique 2021/2022.

F. Combattre la pratique de l'édition sauvage

Les erreurs récurrentes, les fautes dans certains manuels proposés au public des enseignants et apprenants sont en partie liées à une pratique récurrente qualifiée dans le jargon éditorial d'« *édition sauvage* ». Cette forme d'édition consiste pour certains auteurs que d'aucuns qualifient prosaïquement d'« *éditeurs du dimanche*²³ » à prendre leurs manuscrits sous l'aisselle et à foncer dans l'imprimerie du coin pour demander un devis de fabrication après un détour dans un secrétariat public. La démarche vise clairement à démontrer que l'éditeur n'a pas sa place dans la chaîne éditoriale et que seul l'auteur compte²⁴. De nombreux sites internet proposent d'ailleurs des applications d'autoédition en fondant l'argumentaire sur le fait qu'il n'y a que deux catégories d'éditeurs : ceux qui grugent les auteurs et ceux qui ne savent pas organiser leur promotion. Les deux reproches se tiennent d'ailleurs puisqu'une bonne promotion de l'œuvre de l'auteur qui ne s'accompagne pas de performance commerciale est appréhendée comme un détournement des droits d'auteurs alors qu'une mévente s'analyse comme un défaut de professionnalisme au marketing. La pratique est si encouragée que le législateur de 2021 (cf. Loi n° 2021/024 du 16 décembre 2021 portant organisation et promotion de la filière du livre au Cameroun) n'a pas jugé opportun de définir à côté de l'auteur et d'autres acteurs de la chaîne du livre ce qu'est le métier d'éditeur ! C'est exactement comme si on mettait dans le même panier un styliste et un couturier ou un architecte et un exécutant en bâtiment. L'un conçoit et l'autre réalise. Si avec un architecte, la qualité du bâtiment n'est pas assurée dans l'absolu, sans un architecte, le défaut de qualité est quasi certain. L'analogie est fondée s'agissant des manuels scolaires.

23. Cette pratique tend actuellement à se généraliser à travers le monde sous la dénomination de l'autoédition.

24. La cession en 2006 du CEPER à la Mutuelle des personnels enseignants du Cameroun (MUPEC), suivie de sa banqueroute en 2010, malgré tous les soutiens reçus, aura démontré que l'édition est un tout autre métier.

Conclusion

En un peu plus de dix pages, nous avons tenté d'apporter dans une première partie de cette réflexion un faisceau lumineux aux nuances qui entourent la notion *manuel scolaire* et avons relevé les implications en termes de responsabilité que cela pouvait recouvrir. Nous avons ensuite dégagé la nature des éléments qui justifient les lacunes observées tant du point de vue du contenu des manuels scolaires que de leur présentation matérielle en indiquant les causes extrinsèques et intrinsèques desdites lacunes.

Nous avons aussi relevé que les initiatives législatives ou réglementaires en matière de manuels scolaires et plus largement sur la question du livre au Cameroun n'ont quasiment jamais pris fondement sur des études avérées et véritablement documentées. L'initiative d'une réflexion sur la qualité des manuels scolaires au Cameroun est par conséquent inédite et se doit d'être saluée à juste titre.

Les lacunes qualitatives observées ici et là dans les manuels scolaires en circulation au Cameroun se sont avérées être le reflet d'une chaîne de défaillances de notre système éducatif tant au niveau institutionnel qu'au niveau des acteurs impliqués dans leur élaboration. Un regard nouveau sur cet objet pédagogique et emblématique de tout système d'enseignement et de formation, s'appuyant sur les capacités endogènes des parties prenantes à interroger le projet de société projeté à travers ces manuels scolaires, s'impose. L'amélioration de la qualité de l'offre en termes non pas seulement de contenu, mais également de la présentation matérielle desdits manuels présuppose une réforme professionnalisante au sein de chaque maillon de la chaîne du livre et des actions plus concertées entre les acteurs de cette chaîne et les pouvoirs publics sur la finalité propre desdits manuels en lien avec notre contexte socioéconomique et culturel.

Bibliographie sélective

Bouvaist (Jean-Marie) (sous la direction de), 1991, *Pratiques et métiers de l'édition*, Éditions du Cercle de la Librairie, 384 p.

Dupuit (Jean-Sébastien), 2000, *BPI en actes. Les rendez-vous de l'édition 2*, Bibliothèque centre Pompidou, 170 p.

Fouché (Pascal), Péchoin (Daniel), Schuwer (Philippe) (s. la dir. de), 2002, *Dictionnaire encyclopédique du livre*, tome A-D, Éditions du Cercle de la librairie, 900 p.

Fouché (Pascal), Péchoin (Daniel), Schuwer (Philippe) (s. la dir. de), 2000, *Dictionnaire encyclopédique du livre*, tome E-M, Éditions du Cercle de la librairie, 1074 p.

Fouché (Pascal), Péchoin (Daniel), Schuwer (Philippe) (s. la dir. de), *Dictionnaire terminologique des métiers du livre*, Éditions, du Cercle de la librairie, 434 p.

Galliard (E.) et Sauquet (M.), (s. la dir. de), 2003, *L'accès au livre : édition solidaire et bibliodiversité*, Colophon, Bruxelles, 112 p.

Garzon (Alvaro), 2005, *La politique nationale du livre*, Unesco, 74 p.

Gerlach (Markus), 2003, *Protéger le livre, enjeux culturels économiques et politiques du prix fixe*, Alliance des éditeurs indépendants, 108 p.

Giniés (Marie-Lorène), 2015, *Les métiers du livre et de l'édition*, Librairie bibliothécaire, Studyrama, 192 p.

Legendre Bertrand (sous la direction de), 2002, *Les métiers de l'édition*, Éditions du Cercle de la librairie, 478 p.

Leguéré (Jean-Pierre), Stern (Georges), 1996, *Manuel pratique d'édition pour l'Afrique francophone*, Agence de la francophonie, 270 p.

Leguéré (Jean-Pierre), *Éthique et corruption dans l'éducation, approvisionnement en livres scolaires : vers plus de transparence*, Unesco, 2003, 104 p.

Michon (Jacques), et Molliere (Jean-Yves) (Sous la direction de), 2001, *Les mutations du livre et de l'édition dans le monde du XVIIIe siècle à l'an 2000*, Paris, L'Harmattan, 600 p.

Pierrat (Emmanuel), 2005, *Le droit du livre*, Paris, Éditions du Cercle de la librairie, 372 P.

Pinhas (Luc), 2005, *Éditer dans l'espace francophone*, Paris, Éditions AEI, 284 p.

Portella (Eduardo) (sous la direction de), *Il était une fois... le livre*, 2001, Collection La bibliothèque du philosophe, Unesco, 198 p.

Richaudeau (François), 1979, *Conception et production des manuels scolaires : guide pratique*, Unesco, 290 p.

Rouet (François), 2001, *Mutations d'une industrie culturelle*, Éditions EDF, 308 p.

Roy (Jean-Louis), 1997, *Édition scolaire dans les pays du Sud : enjeux et perspectives*, étude, ACCT, 1997, 112 p.

Schiffrin (André), 2002, *L'édition sans éditeurs*, Éditions La fabrique, 96 p.

Schuwer (Philippe), 1984, *Traité pratique d'édition*, Éditions du Cercle de la librairie, 568 p.

Scolibris – Livre solidaire, 2008, *L'édition en Côte d'Ivoire : étude du secteur scolaire soumis à appel d'offres. Pour une meilleure compréhension des possibilités de développement des filières du livre africaines*, en ligne : https://www.alliance-editeurs.org/IMG/pdf/pdf_L_edition_en_Cote_d_Ivoire.pdf.

Tambwe Kitenge Bin Kitoko (Eddie) (sous la direction de), 2007, *La chaîne du livre en Afrique noire francophone : qui est éditeur, aujourd'hui ?*, Collection Recherche en bibliologie, Paris, L'Harmattan, 180 p.

Vounda Etoa (Marcelin), 2015, *Acteurs et expressions culturels d'ici et d'ailleurs. Chronique de vingt années de journalisme*, Les PUY et CLE, 376 p.

Vounda Etoa (Marcelin), 2016, *Livre et Manuel scolaires au Cameroun, la dérive mercantiliste*, Yaoundé-Cameroun, Les PUY, 104 p.

LE PROCESSUS DE FABRICATION DU MANUEL SCOLAIRE : UN IMPÉRATIF DE QUALITÉ

Brigitte VOMO LEKANE, Université de Douala

Brigitte Vomo Lekane est titulaire d'un PhD en Science Politique. Elle est enseignante chercheure à l'Université de Douala et attachée au Cercle de Recherches sur l'Afrique et les Enjeux Contemporains.

Résumé

Une réflexion sur le processus de fabrication du manuel scolaire a pour objectif de démontrer son caractère impératif comme déterminant de qualité dudit manuel. Dans le cas du Cameroun, il s'agit d'une analyse menée dans un contexte où depuis 5 ans et cela de manière successive, les rentrées scolaires sont minées par des critiques et des revendications venant de tous les acteurs impliqués du système, signe que ce dernier est en crise dans sa filière du livre scolaire. La présente analyse vise à mettre en évidence les indices de qualité du livre scolaire, lesquels sont bâtis autour des codes ou principes conducteurs de ce cheminement vers la production du manuel scolaire. Notre objectif est également de proposer, au vu des résistances, un modèle alternatif ayant un meilleur impact de garantie sur la qualité du manuel scolaire. La méthodologie utilisée pour y arriver est celle incrémentale implémentée avec la technique de gestion des projets. Elle consiste en une approche holiste qui conduit à observer les dysfonctionnements du système éducatif et les enjeux en présence dans la filière du livre en général et du manuel scolaire en particulier. Ceci pour premièrement identifier les faiblesses, sources de défaillances dans le système de réalisation du manuel scolaire de qualité ; deuxièmement pour proposer des codes dans le but de non seulement les contenir, au mieux de les contourner afin de déboucher sur une alternative. L'essentiel de cette démarche a pour résultat, dans un premier temps, une proposition intelligible des paramètres d'un processus adéquat pouvant aboutir à la réalisation d'un manuel scolaire de qualité ; dans un second temps, la mise en évidence d'un modèle alternatif basé sur la mutualisation des actions et des intérêts.

Mots-clés :

Processus du manuel scolaire, code de qualité, modèle alternatif.

Introduction

L'une des problématiques centrales au cœur du système éducatif camerounais reste celle de la filière du livre, notamment du manuel scolaire. Un état des lieux soulève des inquiétudes sur la qualité de cet instrument perçu comme un outil pédagogique, didactique, scientifique et culturel (SNAES, 2019, p. 14). Ces inquiétudes selon de nombreux auteurs comme Evouna (2021, 25) ont atteint leur paroxysme au Cameroun, avec les polémiques nées du manuel scolaire de sciences de la vie et de la terre de la classe de 5^e. Ces polémiques ont secoué profondément le système éducatif camerounais, le rendant instable à partir d'une remise en cause de la qualité du manuel scolaire, principal instrument de formation de ce système. La permanence de cette crise du livre scolaire rend nécessaire la présente étude sur la norme et la qualité des manuels scolaires au Cameroun. Cette étude sera menée à partir de l'identification et de l'analyse des déterminants de la qualité du manuel scolaire, ces déterminants pouvant être une alternative à la crise actuelle. Au rang de ceux-ci, on a identifié le processus du manuel comme un impératif de qualité. Par processus du manuel scolaire, on entend le cheminement nécessaire à la réalisation de ce dernier. Il s'agit aussi bien des étapes que des mécanismes et principes couvrant sa démarche : depuis l'élaboration, l'évaluation, l'édition et l'adoption du livre jusqu'à la distribution du manuel scolaire. Ce cheminement du manuel scolaire est soumis à un seuil de criticité pouvant affecter la norme et la qualité faisant de lui un impératif de qualité.

Pendant longtemps au Cameroun, la production des manuels scolaires a été conduite dans un cheminement conjoncturel construit linéairement. Elle a été envisagée sous un planning partant de la date qui devrait, selon le Conseil National d'Agrément du Manuel Scolaire, lui permettre de valider le projet finalisé. Cette démarche est pour l'essentiel dite systémique. En effet, dans la plupart des cas, les gestionnaires du manuel scolaire ont plus fréquemment en tête le produit fini, c'est-à-dire le livrable, en l'espèce le manuel scolaire, plutôt que le bénéfice que le projet pourrait tirer de la démarche d'élaboration du projet. Il est alors plus facile pour les acteurs de faire référence à des méthodes classiques de conduite de projet qui font appel à des notions connues. Pourtant, dans le cadre de la réalisation d'un manuel scolaire qui répond aux normes de qualité, cette approche, au regard des facteurs de risques, ne sert pas à grand-chose ou du moins ne sert qu'à résoudre en partie les crises. Il serait alors intéressant de concevoir une démarche structurée qui permette de s'interroger sur le caractère participatif de la méthode notamment pour ceux

qui ont déjà connu des expériences de démarche d'agenda ou de développement durable et qui s'interrogent sur la meilleure façon de procéder dans la production des manuels scolaires. Une telle démarche consiste donc à réfléchir sur la modélisation et la conception du manuel scolaire avant son adoption finale. Ainsi considéré, le processus du manuel scolaire peut se comprendre comme l'ensemble des mécanismes adéquats qui conduisent à la réalisation dudit manuel et qui peuvent permettre d'établir des normes de qualité. Celles-ci sont des paramètres identifiables d'une marque de qualité dans un cheminement de réalisation du manuel scolaire. Aussi correspondent-elles à des codes clés pour son obtention, le manuel scolaire étant le point terminal du processus global.

De cette appréhension, le processus du manuel scolaire doit pouvoir être un processus dynamique inclusif et global, fruit d'une démarche consensuelle, objective et prospective tournée vers la compétition. Il est vrai que dans cette approche plus structurelle, la difficulté va résider dans la conception des cheminements compatibles non pas seulement avec les échéances qu'on se donne ou qu'on s'impose mais aussi et surtout avec les enjeux, les niveaux d'ambitions pour le projet, le contexte et leur système de contrainte. La prise en compte de ces détails permet de comprendre que le type de cheminement appelé ici le processus du manuel scolaire est un déterminant fondamental pour atteindre des résultats de qualité en matière de livre scolaire.

Dans une définition large, le processus est une démarche vers un objectif. C'est-à-dire *«qu'un processus est ce par quoi quelque chose arrive»* (Larousse, 1996). Il est un procédé à partir duquel quelque chose s'établit ou se réalise. Pour ce qui est du manuel scolaire comme point terminal de la procédure de réalisation, cette démarche correspond au processus du manuel. Ce dernier est identifié comme déterminant de qualité et suppose un ensemble de critères nécessaires pour atteindre des résultats de qualité.

Nous l'avons dit plus haut, le manuel scolaire est l'aboutissement d'une démarche ou d'un processus qui se veut spécifique. Les considérations d'ordre de qualité de ce produit permettent alors de se poser la question suivante : comment atteindre les normes de qualité à partir du processus de sa réalisation ? Mieux, quels sont les paramètres identifiables d'un bon processus en vue de l'obtention d'un manuel scolaire de qualité, au regard du contexte d'étude camerounais ?

Pour répondre à cette question, il convient de partir d'une observation globale des risques dans le fonctionnement structurel et organisationnel des institutions ainsi que des mécanismes de production du manuel scolaire au Cameroun. Cela permettra

d'identifier les facteurs aggravants à l'origine de dysfonctionnements techniques et organiques du système de production d'un manuel scolaire de qualité. Pour appuyer notre démarche, il convient, comme nous l'avons annoncé, de faire un emprunt aux mécanismes de gestion des projets. Il s'agit notamment de la gestion des risques où un problème est d'autant plus déterminant que sa criticité le sera aussi. Ici, la gestion des risques consiste à identifier tous les problèmes liés à la procédure. La stratégie de l'étude de risque revient à prioriser les risques et à agir sur chacun d'entre eux. La recherche opérationnelle commande d'identifier le bon risque et pour cela, deux principes sont nécessaires, un risque ayant deux dimensions : la durée ou la fréquence et la gravité. Une fois ces facteurs priorisés, cela permettra d'établir d'un côté les critères de contournement pouvant servir de codes ou bases pour améliorer la procédure (I), et d'un autre côté, d'envisager un modèle alternatif structuré autour de la mutualisation des actions et des enjeux des acteurs de la chaîne de production et qui sert à remplir les normes de qualités (II).

I. Codes ou principes de contournement des facteurs à risque liés à une démarche systémique

Dans le contexte actuel de production du manuel scolaire au Cameroun, le cheminement vers la production est systémique. L'analyse des caractéristiques de ce cheminement systémique vers la réalisation du manuel scolaire dans ses différentes étapes laisse transparaître des manquements et des failles, sources de ralentissement et d'anéantissement de la norme et de la qualité du manuel scolaire. Identifier ces facteurs permet de construire un répertoire constitué des paramètres non exhaustifs mais essentiels pouvant servir de socle structurel d'un processus d'obtention d'un manuel scolaire respectant les normes de qualité. Nous partirons d'une analyse des risques (Cohen Elie, 1991) que présente le processus actuel de production du manuel scolaire au Cameroun, pour répertorier cinq paramètres ou codes de contournement qui vont servir à construire des conditions de qualité renforcées dans le processus systémique.

A. L'aménagement du cadre réglementaire et institutionnel

Il est fondamental de faire un aménagement du cadre réglementaire du manuel scolaire afin de le rendre moins contraignant et plus acceptable par tous les intervenants de la chaîne de production. Le cadre réglementaire et institutionnel se posant comme le code directeur de la démarche de production du manuel scolaire,

son aménagement revient à analyser les textes législatifs et réglementaires nationaux et internationaux des administrations impliquées dans la gestion du manuel scolaire et ayant une influence sur le secteur au Cameroun d'une part et à cerner l'impact des actions et rôles des acteurs intervenant dans la chaîne de production du manuel scolaire d'autre part.

Il faut dire qu'en observant le système éducatif camerounais, on constate une insuffisance juridique du dispositif réglementaire de la filière du livre (Alvaro Garzon, 2005). Cette insuffisance est renforcée par la combinaison de plusieurs autres situations dont l'essentiel se trouve dans l'absoluité de l'État à prendre les décisions en matière de gestion de la filière. (Circulaire n° 002/CAB/PM /23/11/2017.) Ce repli étatique isole les autres entités qui peuvent intervenir comme maillons de la chaîne de production du manuel scolaire et crée un vide juridique à plusieurs niveaux (J. Evouna, 2019, p. 128). Ce vide est le fruit d'une politique exclusive de gestion du livre en général et du manuel scolaire en particulier. Déjà, pour combler le manque, l'organe suprême de manière unilatérale à travers son administration a tendance à multiplier les textes constitués des décrets, arrêtés et circulaires ministériels pour organiser un secteur complexe caractérisé par une pluralité de segments différents les uns des autres bien qu'intervenant dans le même domaine. Malgré cette prolifération des textes, le vide juridique reste entier et constant. La permanence de ce manque entretient alors un flou dans le processus et est source de discordes et de conflits d'intérêts entre les différents acteurs intervenants dans la production du manuel scolaire.

Cette réalité, dans une certaine mesure, a suffi à rendre suspecte la fiabilité du cadre réglementaire et institutionnel de la filière du manuel scolaire au Cameroun. Ces défaillances juridiques et réglementaires constantes sont l'une des causes de dysfonctionnement du système de gestion du manuel scolaire qui entretient les lourdeurs administratives sources de la crise profonde du manuel scolaire au Cameroun. Dans beaucoup de cas, cette crise de la filière du manuel scolaire (J. Evouna, 2019, p. 130) est la conséquence d'une succession de failles identifiables à partir des dérèglements juridiques du système éducatif global regroupés autour de quatre faits :

- l'interventionnisme exclusif de l'État et de sa bureaucratie ;
- l'unilatéralisme des actes administratifs ;
- l'inexistence des institutions en charge de l'élaboration de la politique de gestion de la filière du livre et du manuel scolaire ;

- l'insuffisance structurelle.

Ces éléments de déréglage, selon certains auteurs, sont à l'origine d'anomalies techniques dans le système. Un tel constat dans les faits traduit un manque de professionnalisme de l'État en matière de gestion du livre. Suivant un besoin structurel, l'aménagement du cadre réglementaire dans une démarche systémique revient à mettre en place un mécanisme inclusif de production de ces textes réglementant la filière. Cela permettra de réduire l'extrême interventionnisme de l'État et la lourdeur de sa bureaucratie (Hubert Treiber, 2010). Car ce sont ces derniers qui pensent en toute exclusivité aussi bien la politique de gestion du manuel scolaire que les textes et règlements qui plombent les mécanismes de sa réalisation. Cette auto-centralité crée des tensions et en cas de crises, elle ne les résoudra que partiellement ou ne produira que de faibles résultats en la matière. Une telle approche est source d'anarchie dans la filière et traduit en réalité l'amateurisme des outils administratifs mis en place par une bureaucratie interventionniste ayant tendance à résoudre de façon exclusive les problèmes.

Pour atteindre de meilleurs résultats, le cadre réglementaire et institutionnel autour du manuel scolaire doit être le fruit d'une approche inclusive qui prend en compte toutes les composantes du manuel scolaire mais également toutes les parties prenantes et leurs intérêts respectifs. Cela revient alors à établir une plateforme d'échanges inclusive où tous les acteurs intervenant dans la filière du manuel scolaire vont constituer mutuellement la réglementation en matière du livre, ce qui va renforcer son caractère probant. Il s'agit alors d'un système juridique consensuel et égalitaire qui aura une forme contraignante pour tous parce que fruit d'un échange consensuel. Cet échange revient à mettre en place, de façon mutuelle, des textes et mécanismes y afférents ainsi que les institutions compétentes en la matière. La mutualisation des points de vue dans des textes et règlements consensuels a pour objectif de réduire les lourdeurs et lenteurs administratives qui occasionnent le favoritisme, la corruption et les coups bas entre les différents protagonistes. En effet, la filière du livre est caractérisée par une multitude d'acteurs aux intérêts aussi multiples que divers ayant fait du manuel scolaire une réalité complexe dont on ne peut pourtant nier les grands enjeux dans le système éducatif camerounais. Aménager un cadre réglementaire et institutionnel inclusif garantit la crédibilité de la démarche et des mécanismes conduisant à la réalisation de sa qualité.

B. La restructuration de la démarche cheminant vers l'obtention du manuel scolaire

L'adoption d'une démarche systémique est fondamentale pour arriver à la réalisation d'un manuel scolaire de qualité mais il faut anéantir les effets de son extrême centralité. En effet, une vision globale de l'organisation autour du manuel scolaire met en évidence la complexité des acteurs et des enjeux. Les intérêts et les stratégies de défense de ces derniers, concurrents les uns des autres, peuvent avoir un impact sur le processus conduisant à la mise au point du manuel scolaire. Actionner cette dimension systémique du processus du manuel exige de s'imposer une rigueur méthodologique construite en prenant en compte les caractéristiques du système (1), la synchronisation des délais (2) et des tâches (3), la systématisation des contrôles ainsi qu'une évaluation des différentes actions devant présider à la réalisation du manuel scolaire (4). Une telle exigence fait du cheminement vers le manuel scolaire une chaîne dynamique où tous les maillons sont impliqués les uns et les autres pour un résultat optimal.

1. La capitalisation des caractéristiques de la démarche systémique

Deux éléments essentiels caractérisent cette démarche vers l'obtention d'un manuel scolaire de qualité. Il s'agit de l'élément linéaire et de celui séquentiel. Tandis que la linéarité de la méthode met en avant les considérations d'ordre fonctionnel, celle séquentielle met en évidence les considérations d'ordre structurel. De manière globale, dans une démarche linéaire et séquentielle, les directives de la circulaire du premier ministre qui instruisent que la sélection du manuel scolaire soit faite une fois ce dernier réalisé sont inopportunes. En effet, le piège d'une telle approche est le risque de sélectionner des manuels scolaires problématiques ou ne faisant pas l'unanimité.

Pour être efficaces en termes de qualité, ces directives doivent prendre en compte les caractéristiques de la démarche systémique qui actionnent tous les mécanismes de suivi et de sélection. Selon les considérations d'ordre fonctionnel, la linéarité permet de construire un pont entre les différentes étapes de la procédure, d'établir un lien connexe servant de fil conducteur entre les différents maillons de la chaîne de production du manuel scolaire. Dans les faits, il s'agit de construire un point d'ancrage entre les différents acteurs pour ce qui est de leurs compétences et capacités d'une part, et entre les différentes tâches à accomplir tout au long de la trajectoire conduisant à la réalisation du manuel d'autre part. La linéarité instaure

une dynamique visant à coordonner les actions à mener pour un meilleur suivi de telle sorte que l'on puisse savoir qui fait quoi, quand et comment. Quant aux considérations d'ordre structurel, l'élément séquentiel organise et schématise la trajectoire de la méthode. Ce qui met en évidence les différentes étapes à suivre pour la réalisation du manuel scolaire, ces étapes doivent être clairement identifiables et énumérées dans les termes de référence (TDR) du programme scolaire. Pour ce qui est de ces étapes, on peut distinguer :

- Dans un premier temps, la mise sur agenda du manuel scolaire. Elle est déclenchée une fois que l'État a rendu publics les programmes scolaires. Cette étape implique un appel d'offres qui doit être lancé par les instances de gestion du manuel scolaire.
- Dans un second temps, l'examen des avant-projets de manuels scolaires. Dès l'appel d'offres, les protagonistes doivent soumissionner en présentant des projets de manuels scolaires qui sont en principe en gestation. Ces offres permettent de faire une proposition de manuels scolaires intégrant tous les critères exigibles au regard des termes de référence. Ces avant-projets vont ensuite faire l'objet d'une première évaluation par les instances de gestion du manuel scolaire. Au cours de cette étape, on élimine et de façon objective les offres les moins bonnes pour ne laisser dans la course que des propositions plus compétitives.
- Un troisième temps consiste à adopter le document final à l'occasion d'une dernière sélection. C'est en réalité ce document final qui doit donner lieu à la production en masse du manuel scolaire pour distribution.

Il faut dire que la conséquence de ces considérations est que la production des manuels scolaires est en réalité un marché public et doit être traité comme tel et faire l'objet d'un appel d'offres. Cette considération permet de faire une sélection des avant-projets de manuels scolaires. Par la suite, ce sont ces avant-projets sélectionnés qui vont au fil du contrôle et de l'évaluation permettre de retenir à la fin du processus un manuel scolaire de qualité.

2. La synchronisation des délais

La synchronisation revient à démultiplier les données stockées en local sur un serveur donné dans le but de les faire correspondre au fil du temps. Son usage dans une démarche systémique pour ce qui est des délais est très déterminant. Au Cameroun, l'année scolaire est bien circonscrite, cela l'est encore plus pour ce qui est des délais pour la réalisation des manuels scolaires. Le temps imparti pour la

production d'un manuel scolaire tourne autour de trois ou quatre mois. Ce dernier s'étale entre la mise à disposition du programme scolaire et la rentrée scolaire. En effet, ces délais qui existent sont très nets au regard de l'ensemble des préalables nécessaires pour franchir toutes les étapes liées à la fabrication du manuel scolaire.

À côté de cette restriction de temps, le flou qu'entretient l'administration autour de la mise à disposition des programmes scolaires vient renforcer le malaise lié à la gestion des activités dans cette filière. Par ailleurs, ces délais réduits sont extrêmement fragilisés par les lenteurs et lourdeurs administratives. Face à un tel désastre, il devient impératif de mieux coordonner ces délais.

Cette coordination passe par une synchronisation des délais relatifs à la réalisation des tâches imparties à chaque acteur de la chaîne de production du manuel scolaire. Ces délais se trouvent être un paramètre de capitalisation du temps imparti en adéquation avec les différentes activités qui animent la réalisation du manuel scolaire. Dans ce sens, les délais de réalisation du manuel scolaire doivent être bien connus et respectés, un découpage strict doit octroyer un espace-temps pour chaque activité. À chacune des étapes à franchir, les tâches doivent être synchronisées pour une réalisation optimale du manuel scolaire.

3. La synchronisation des tâches

La synchronisation des délais dans le processus qui mène à la réalisation du manuel scolaire entraîne implicitement une synchronisation des tâches ou des actions à mener, celles-ci étant très complexes. Les tâches sont de plusieurs ordres et sont distinctes les unes des autres. Elles sont accomplies par de nombreux acteurs qui jouent des rôles différents mais exécutés manière quasi simultanée vu les délais. De grandes phases doivent à cet effet structurer la réalisation du manuel scolaire : la conception, l'élaboration, la rédaction et la distribution. Chacune de ces phases suppose une série de tâches ; chaque tâche doit être effectuée dans un délai bien connu et bien circonscrit. Dans ces conditions, la démarche systémique vers le manuel scolaire doit construire un pont consensuel à travers des compromis à tous les niveaux de la chaîne d'activités et impliquant les différents maillons de la chaîne de production sans oublier la conciliation de tous les intérêts des acteurs. Une telle exigence implique nécessairement un suivi permanent à tous les niveaux du circuit.

4. La permanence du contrôle et de l'évaluation

La réalisation du manuel scolaire est supposée être un projet. Comme tout projet, cette production du manuel scolaire doit être soumise à un suivi et à une évaluation

constants. Ces deux mécanismes permettent d'assurer la permanence du contrôle et l'atteinte des résultats de qualité. L'évaluation examine la démarche, les actions, les tâches proposées et les compétences des acteurs intervenants. Un système de suivi requiert de mettre en œuvre les tâches suivantes : conception et mise en place, collecte et gestion des informations, réflexion critique pour améliorer l'intervention. Ainsi, le suivi est lié aux variables et aux indicateurs, lesquels mesurent davantage l'évolution du changement. Dans une démarche systémique, les mécanismes de suivi-évaluation servent à construire une traçabilité du contrôle/qualité. Amorcé dès le début, le suivi-évaluation permet d'assurer la surveillance de l'élaboration du manuel dans ses différentes étapes et amène les intervenants du secteur du manuel scolaire à donner le meilleur d'eux-mêmes.

À partir de ces mécanismes, la commission nationale collecte toutes les informations nécessaires pour organiser de façon structurelle la réalisation du manuel scolaire. Ce contrôle permanent sert ainsi à s'assurer de la compétence des acteurs/intervenants et de leur qualité. Le but ici est de surveiller dès sa première gestation le contenu du manuel scolaire et par la suite sa réalisation dans son entièreté ; la récurrence des contrôles et des évaluations à tous les échelons de la chaîne de production étant une garantie de qualité. Le suivi-évaluation en permanence crée un cadre sain de compétition entre les acteurs à partir d'un examen ciblé consistant à juger le manuel depuis sa conception, son élaboration, sa rédaction, son édition et donc le résultat final à travers la sélection. L'ensemble va permettre d'obtenir un manuel scolaire de qualité.

C. Le paramétrage du profil des acteurs intervenant tout au long de la chaîne de réalisation du manuel scolaire

La multiplicité des acteurs intervenant dans le secteur du manuel scolaire rend complexe et difficile l'atteinte des résultats de qualité. Cette réalité explique le besoin de sélectionner sur la base de critères prédéfinis ces intervenants. Ce qui revient à paramétrer les profils des acteurs dans le processus d'établissement du manuel scolaire. Paramétrer, c'est établir des critères permettant d'identifier les qualités et les compétences que possède chaque acteur de la chaîne de production du manuel scolaire pour en faire une sélection utile, qu'il s'agisse de l'éditeur, de l'auteur, de l'évaluateur, des opérateurs de saisie ou du distributeur du manuel scolaire une fois ce dernier achevé.

La gestion du système éducatif dans sa filière du livre et du manuel scolaire étant très complexe, la synchronisation des délais et des tâches renforce l'hypothèse de paramétrage du profil des acteurs autour du manuel scolaire. À cet effet, déterminer le profil des acteurs provient de ce que chacun de ces acteurs a un rôle et une fonction bien précis dans la chaîne de production du manuel scolaire. Tous les acteurs ne font pas la même tâche, pourtant les actes posés sont liés les uns aux autres. Paramétrer va donc consister à spécifier les tâches à accomplir et les compétences nécessaires pour chaque acteur en fonction de son rôle et de ses qualités.

Il s'agit là d'une nécessité fondamentale d'autant plus que les tâches à accomplir s'enchaînent si bien qu'une défaillance à un point va déteindre sur tous les autres points, les acteurs intervenant le plus souvent dans la continuité de la tâche précédente. Dans ces conditions, à l'occasion des offres pour la réalisation des manuels scolaires dès leur mise sur agenda, les avant-projets à sélectionner doivent indiquer qui sera auteur, opérateur de saisie, éditeur ou distributeur en précisant les atouts et les compétences de chacune de ces entités, les soumettant ainsi à un suivi-évaluation.

D. La fiabilisation des contenus

Les contenus du manuel scolaire doivent être fiables. Par exemple au Cameroun, pour l'être, ils sont montés à partir du programme scolaire officiel d'une part, d'autre part selon la circulaire n° 002/CAB/PM du 23 novembre 2017 qui dans sa teneur définit aussi bien les principes généraux de leur rédaction que ceux spécifiques relatifs aux différents segments de la filière du livre, du manuel scolaire et des autres matériels didactiques.

Si cette circulaire établit le caractère exclusif de l'État à agir de façon quasi unilatérale dans le processus de gestion du manuel scolaire, cet aspect également met en branle les faiblesses de cette circulaire. En effet, cette centralité de l'État est l'une des causes de la crise du manuel scolaire qui affecte la qualité du produit qu'on obtient à la fin du processus.

E. L'aménagement d'un système financier

L'aspect financier occupe une place déterminante dans la démarche systémique au regard de la pluralité des acteurs intervenant et des intérêts divergents. Pour opérationnaliser un projet, il faut une source de financement fiable et un budget conséquent. Dans une démarche systémique, bien que les acteurs soient multiples,

seuls deux acteurs sont prépondérants et imposent le dictat aux autres. L'État qui est l'ordonnateur principal et l'éditeur qui est le pourvoyeur des fonds. La répartition des fonds en fonction des tâches et des acteurs construit la fiabilisation du système financier qui à son tour permet de viabiliser les différents segments du processus de production du livre. La charge financière est un grand enjeu qui, lorsqu'il est mal ficelé, peut plomber tout un système de production. Pour arriver à une production de qualité, il convient de lier proportionnellement le niveau de production du manuel scolaire à un budget considérable réparti conséquemment pour meubler chaque poche d'intérêt. La pertinence du système financier tire sa force de sa capacité à répondre aux préférences de tous les acteurs à savoir les éditeurs, les auteurs, les experts, les opérateurs de saisie et les distributeurs.

En effet, il s'agit non seulement d'une performance financière qui impacte sur le rythme de production mais aussi sur le rythme de croissance de l'activité économique des différents acteurs. Cette relation ne fonctionne pas d'ailleurs à sens unique, car le niveau d'activité détermine à son tour le montant et la qualité des ressources qui peuvent être allouées au fonctionnement du secteur financier du livre (J.-P. Pollin, A.-G. Vaubourg, 1998). L'aménagement du système financier revient à répartir à la fois les besoins mais aussi les risques. Le partage optimal des risques et des avantages entre les différents protagonistes en compétition dans le cadre du marché du livre impose que même le financier en situation d'asymétrie soit capable de nouer avec des emprunteurs des engagements de long terme dans la mesure où le marché ne peut généralement pas prendre en charge la capacité d'autofinancement des acteurs s'il n'est pas organisé et contrôlé pour prendre en compte tous ces intérêts. Dans cette analyse visant la production des codes de contournements ci-dessus répertoriés, l'objectif est d'anéantir ou tout au moins de réduire les insuffisances de la démarche systémique actuelle afin d'impacter davantage sur la norme et la qualité du manuel scolaire. Ces codes sont définis comme des principes directeurs en réponse au cheminement systémique vers la norme et la qualité.

Mais malgré l'implémentation de ces codes directeurs sur les performances de qualité, il est évident que la démarche systémique demeure risquée du fait de la survivance de deux facteurs aggravants dans le contexte camerounais de production du manuel scolaire. Ces facteurs aggravants se trouvent être d'une part la survivance de l'extrême centralité de l'État, et d'autre part l'exclusivité financière des éditeurs. L'État dans son absolutité traduit certes une volonté récurrente à vouloir régler aussi bien la gestion du manuel scolaire que les crises constantes dans la filière du manuel

scolaire. Par ailleurs, l'exclusivité financière des éditeurs construit un absolutisme prétentieux qui handicape énormément l'action des acteurs intermédiaires de cette filière du livre. Ce double constat est renforcé par le fait que les institutions parallèles à l'État sont inexistantes et celles qui existent sont soit figuratives, soit tout simplement absorbées par l'exclusivité de ces deux auteurs. La prise en compte de cet aspect amenuise les résultats que peut avoir l'implémentation des codes de performance sur la norme et la qualité, et commande d'envisager un modèle alternatif à cette démarche systémique.

II. La perspective d'un modèle alternatif : la consécration d'une plateforme d'action concertée

Face aux crises récurrentes, aux incohérences judiciaires, mais également face aux lourdeurs administratives à tous les maillons de la chaîne de production des manuels scolaires, la recherche de solutions ne peut pas être efficace à partir d'une démarche exclusivement systémique. Cette hypothèse est renforcée par l'enjeu financier et la complexité des acteurs qui interviennent dans le processus de réalisation du manuel. En effet, la survenance de multiples défiances est source de nombreux blocages, cela malgré l'application des codes de contournement aux nombreuses défaillances liées à la démarche systémique. Les facteurs aggravants commandent d'envisager un modèle alternatif à la démarche systémique de production actuelle au Cameroun. Un modèle étant la représentation d'un phénomène à l'aide d'un système qui possède des propriétés analogues à ce phénomène, celui alternatif est une autre opportunité de représentation du même phénomène mais en y intégrant des variables nouvelles, dans notre cas celles d'une entreprise inclusive.

Dans le modèle alternatif suggéré et construit à partir de l'emprunt des missions d'une entreprise inclusive, l'extrême centralité au plan politique et financier qu'on retrouve dans la démarche systémique est remplacée par deux nouvelles variables : l'interventionnisme en réseau et l'ordonnancement financier unique (l'État). Tandis que l'interventionnisme en réseau est celui d'une résilience organisationnelle et fonctionnelle de tous les acteurs du champ du manuel scolaire, l'ordonnancement unique fait de l'État celui qui commande et achète toute la production qui va en résulter. Le modèle alternatif sera alors basé sur la mutualisation des actions connexes des acteurs de la chaîne de production du manuel scolaire. L'intervention en réseau correspondrait à un cheminement autour d'une plateforme de gestion concertée des actions en vue de la production du manuel scolaire initié par l'État et à la fin

acheté par l'État. Dans cette entreprise inclusive de production du manuel scolaire, le modèle alternatif est structuré en cinq étapes construites sur la base d'un calendrier bien précis et partant du fait que désormais, au Cameroun, c'est la politique du livre unique qui est instituée.

Dans les faits, le manuel scolaire est le résultat d'une action concertée de plusieurs acteurs qu'on peut ranger dans cinq catégories : le politique, le financier, les experts, les auteurs et les opérateurs de saisie. Ces cinq grands groupes mettent en évidence l'État à travers la commission nationale du livre, les éditeurs, les experts que sont les auteurs et les acteurs intermédiaires que forment les opérateurs de saisie ou les infographes. Il s'agit là de cinq grands groupes d'intérêts sur lesquels le modèle alternatif va tenter de concilier trois enjeux : l'enjeu politique, l'enjeu financier et l'enjeu juridique. Cette nécessité contraint à une gestion concertée qui sera structurée autour d'une plateforme d'actions connexes en cinq grandes étapes. Ces étapes vont finalement placer l'instance gouvernementale face à ses responsabilités souveraines, réalité qui servira de garantie dans l'action inclusive des autres acteurs intervenant dans le processus de production desdits manuels.

A. Mise sur agenda du manuel scolaire et mise à disposition des programmes scolaires

Le programme scolaire est un cadre scientifique qui indique les objectifs pédagogiques et d'apprentissage ainsi que les résultats. Dans le cadre d'un modèle alternatif, celui-ci doit être dans un cadre bien précis le fruit d'une concertation entre les pouvoirs publics et les experts de l'enseignement du primaire et du secondaire. Ce cadre est mis en place à l'occasion de la convocation du Conseil National des Enseignements avec une périodicité de deux ans. À l'issue des débats et des échanges, le programme scolaire sera adopté et le gouvernement, en le rendant officiel, mettra ainsi le manuel scolaire sur agenda.

B. Campagne d'imprégnation et de sensibilisation

La mise à disposition des programmes scolaires définit implicitement les termes de références (TDR) de production du manuel scolaire et marque le point de départ du cheminement vers sa réalisation. La gestion concertée commande alors d'engager une campagne d'imprégnation et de sensibilisation sur le respect du programme et des termes de références qui en découlent auprès des acteurs de production qui, pour la circonstance, sont constitués autour d'une plateforme de réflexion. Cette

campagne doit être inscrite dans un espace-temps bien précis dans le cadre de la synchronisation des délais.

C. Commission d'inscription et d'enregistrement des avant-projets de manuels scolaires

La convocation officielle du corps de production du manuel scolaire déclenche le processus d'inscription et d'enregistrement des avant-projets. Il s'agit ici des propositions de manuels scolaires qui seront soumis à un examen des experts. Dans ces avant-projets, non seulement le budget doit être connu pour définir la capacité financière des postulants, mais aussi tous les acteurs qui interviennent dans la chaîne de production du manuel scolaire doivent être identifiés et leurs fonctions respectives indiquées dans ce processus de production.

D. Évaluation et sélection des projets de manuels scolaires

L'organe consultatif du Ministère de l'éducation est la commission nationale d'évaluation et de sélection des manuels scolaires. Son action doit être permanente et continue car, à chaque étape du processus de production du manuel scolaire, la commission d'évaluation doit intervenir.

E. Adoption et validation du manuel scolaire final

Cette étape annonce la fin du processus de réalisation du manuel et de son adoption en vue de sa reproduction en masse. Ici, le Conseil National des Enseignements est l'instance indépendante placée auprès des ministères en charge de l'éducation et qui offre des garanties scientifiques nécessaires pour émettre des avis favorables. Cet avis une fois formulé consacre la compétence exclusive à deux acteurs de la chaîne de réalisation du manuel scolaire : l'éditeur qui va assurer la reproduction en masse du manuel final adopté et l'État qui en sera l'acheteur exclusif.

Conclusion

Observant les mécanismes de production des manuels scolaires du système éducatif dans le contexte camerounais, il était question dans cette réflexion de démontrer que le processus du manuel scolaire peut et doit être un déterminant de qualité du manuel scolaire. Notre analyse s'est penchée sur le modèle actuel bâti sur une démarche systémique. Il apparaît qu'un tel modèle entraîne la multiplication des manquements et des erreurs qui déteignent sur la norme et la qualité du manuel.

La prise en compte de ces défaillances dans une démarche globale et progressive a commandé de partir d'une analyse des risques pour prioriser ces facteurs de risque afin d'établir des codes de contournement, dans un premier temps. Mais au vu de la survivance des deux facteurs aggravants, il est apparu nécessaire d'envisager un modèle alternatif basé sur la mise en réseau des actions concertées avec pour point focal majeur l'État, ordonnateur principal du manuel scolaire.

Bibliographie

Cohen, Elie, 1991, *Gestion financière de l'entreprise et développement financier*, Paris, EDICEF.

Décret n° 2017/11737/CAB/PM du 23 novembre 2017 portant organisation du conseil national d'agrément des scolaires et des matériels didactiques.

Décret n° 2017/1738/CAB/PM du 23 novembre 2017 portant création, organisation et fonctionnement de la Commission nationale chargée du suivi et de l'évaluation de la mise en œuvre de la politique nationale du livre, du manuel scolaire et autres matériels didactiques.

Circulaire n° 002/CAB/PM du 23 novembre 2017 principes régissant la filière du livre, du manuel scolaire et autres matériels didactiques au Cameroun.

Evouna, Jacques, 2019, « Des dérèglages de la filière du manuel scolaire au livre unique : l'impératif d'une réforme systémique », in FES/SNAES, *Le manuel scolaire au Cameroun : Enjeux, diagnostic et esquisses de solutions pour une politique sectorielle*, Yaoundé, Friedrich Ebert Stiftung, 2019, pp. 127-136.

Garzon, Alvaro, 2005, *La politique nationale du livre. Un guide pour le travail de terrain*, Unesco.

Grossen, Michèle, Liengme-Bessire, Marie-Jeanne et Perret-Clément, Anne-Nelly, 1997, « *Construction de l'interaction et dynamiques socio-cognitives* », in Michèle Grossen et Bernard Py (dir.), *Pratiques sociales et médiations symboliques*, Berne, Peter Lang, pp 221-247.

L'Alliance internationale des éditeurs indépendants, 2003, *L'accès au livre : édition solidaire et bibliodiversité* (coll.), Bruxelles, Colophon Edition.

Larousse, 1996.

Le Syndicat National Autonome de l'Enseignement Secondaire (SNAES) en collaboration avec la Friedrich Ebert Stiftung Cameroun et Afrique Centrale, 2019, *Le manuel scolaire au Cameroun : Enjeux, diagnostic et esquisses de solutions pour une politique sectorielle*, Yaoundé, Friedrich Ebert Stiftung.

Mellouk, Abdelhamid, 2007, *Mécanismes du contrôle de la qualité de service Applications temps réel et multimédia*, Éditions Hermès Lavoisier.

Parrot, Laurent, 1998, *Caractéristiques d'un système financier informel au Cameroun anglophone*, Cirad.

Pollin, Jean-Paul et Vaubourg, Anne-Gaël, 1998, *Architecture optimale des systèmes financiers dans les pays émergents*, Revue économique – Presses de Sciences Po.

Treiber, Hubert, 2010, État moderne et bureaucratie moderne chez Max Weber, Revue franco-allemande de sciences humaines et sociales.

Vounda Etoa, Marcelin, 2016, *Livre et Manuel scolaires au Cameroun. La dérive mercantiliste*, Yaoundé, PUY.

ANNEXES

Annexe 1

Loi n° 2021/024 du 16 décembre 2021 portant organisation et promotion de la filière du livre au Cameroun

Le Parlement a délibéré et adopté, le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Titre I : Des dispositions communes à la filière du livre

Chapitre I : Dispositions générales

Section I : De l'objet et du champ d'application

Article 1^{er}.- (1) La présente loi régit l'organisation et la promotion de la filière du livre au Cameroun.

(2) Elle définit la structuration de la filière, encadre les interactions entre les acteurs et instaure des mesures incitatives au développement et à la professionnalisation de celle-ci.

Article 2.- Les dispositions de la présente loi sont applicables :

- au livre, œuvre de l'esprit considérée comme bien culturel et/ou économique ;
- au manuel et au livre scolaire, outils de transmission pédagogique des savoirs scolaires et académiques.

Article 3.- Nonobstant les dispositions générales à la filière du livre, la présente loi fixe les principes et les règles minimales applicables au manuel et au livre scolaires, aux matériels didactiques et ouvrages pédagogiques connexes, seuls garants d'une éducation de qualité à tous les citoyens, notamment dans l'éducation de base, l'enseignement secondaire général, normal et technique des sous-systèmes francophone et anglophone, ainsi que la formation professionnelle.

Section II : Des définitions

Article 4.- Au sens de la présente loi et de ses textes d'application, les définitions ci-après sont admises :

Acheteur institutionnel : personne morale, publique ou privée qui acquiert plus d'un ouvrage dans le cadre d'une utilisation collective ;

Agent littéraire : personne qui assiste ou représente les écrivains dans les négociations et dans les relations avec les partenaires ;

Auteur : personne physique ou morale qui crée une œuvre et sous le nom de laquelle cette œuvre est divulguée ;

Bibliothécaire : personne physique en charge de la gestion des collections documentaires, du savoir et de l'aide aux usagers ;

Bibliothèque : tout lieu, espace, pièce ou établissement physiques et/ou numériques, public ou privé, où une collection de livres, d'imprimés et manuscrits est conservée, consultée ou prêtée ;

Chaîne du livre : ensemble des opérateurs intervenant de la conception à la consommation du livre ;

Curriculum : document élaboré par l'État, qui décline l'intention stratégique du Gouvernement engageant le système éducatif, les finalités de l'éducation, les programmes scolaires permettant de parvenir à ces finalités et l'approche pédagogique préconisée ;

Designer : personne physique ou morale qui répond professionnellement de la conception globale des documents imprimés, couvertures, formats, mise en page interne, illustrations et autres aspects de la composition et présentation de livres ;

Détaillant : personne physique ou morale qui vend des livres à l'unité aux particuliers ;

Diffusion : ensemble des opérations commerciales et marketing mises en œuvre par les éditeurs dans les différents réseaux de vente et des libraires notamment la présentation des nouveautés aux clients, la publicité/promotion et l'enregistrement des commandes ;

Distribution : ensemble des opérations logistiques liées à la circulation physique du manuel tels que la réception, le stockage, l'entreposage, le transport des manuels, l'exécution des commandes et à la gestion des flux financiers ;

Édition : présentation et reproduction légales de la production intellectuelle, littéraire ou artistique d'un auteur sous forme de support imprimé ou numérique ;

Filière : ensemble de la chaîne économique du livre et du manuel scolaires, allant de leur création à leur consommation ;

Impression : ensemble de techniques permettant la reproduction en grande quantité, sur support matériel, d'écrits et d'illustrations, dans la perspective d'une distribution de masse ;

ISBN : « International Standard Book Number » ou « Numéro International Normalisé du Livre », qui est le code permettant d'identifier de manière unique chaque édition de chaque livre publié, sur support physique ou numérique, visant à simplifier la gestion informatique pour tous les intervenants de la chaîne du livre ;

ISSN : « International Standard Serial Number » ou « Numéro International Normalisé des Publications en Série », code permettant d'identifier de manière unique une publication en série, les journaux, les revues et les collections de monographies, quel que soit le support ;

Librairie : personne morale dûment autorisée, se consacrant exclusivement ou principalement à la vente de livres dans des établissements commerciaux librement accessibles au public ou en ligne ;

Livre scolaire : ouvrage d'esprit, rédigé à des fins littéraire, scientifique ou artistique, initialement sans aucune intention d'enseignement ou d'apprentissage, mais à un moment donné, intégré pour une période limitée dans le temps, dans la liste officielle des manuels scolaires au programme ;

Manuel scolaire : ouvrage didactique intentionnellement structuré dans un processus d'enseignement et d'apprentissage, présentant, sous un format maniable, les notions essentielles d'une science ou d'un art et spécialement les connaissances exigées par les programmes scolaires ;

Matériel didactique : tout matériel ou toute ressource facilitant les activités pratiques, sensorielles et plastiques, ainsi que l'acquisition et la maîtrise des concepts et des habiletés langagières, artistiques et scientifiques ;

Zone d'Éducation Prioritaire : espace constitué d'établissements scolaires à besoins spécifiques, en raison de la faiblesse des taux de scolarisation et des niveaux de fréquentation scolaires observés, des disparités constatées ainsi que des contraintes socio-culturelles rencontrées par le système éducatif.

Section III : Des principes généraux

Article 5.- (1) L'État est garant de la préservation du patrimoine littéraire, bibliographique et documentaire de la Nation, à travers le maintien et le développement des réseaux nationaux de bibliothèques ainsi que par le dépôt légal.

(2) Il élabore une stratégie nationale de promotion de la lecture et de lutte contre l'analphabétisme, par la mise en place d'un réseau national public de bibliothèques et de centres de documentation.

Article 6.- L'État fixe les objectifs de la politique nationale du livre et de la lecture en liaison avec le secteur privé, la société civile, les regroupements professionnels et les partenaires au développement.

Article 7.- L'État garantit l'attractivité de la filière nationale du livre, notamment en :

- encourageant les initiatives promouvant l'intégration régionale et sous régionale, ainsi que la coopération internationale ;
- veillant à la mise en place et à la professionnalisation d'une industrie nationale du livre, au moyen de mesures incitatives à la créativité et à la publication d'œuvres d'auteurs camerounais ;
- encourageant l'édition du livre en langues nationales, ainsi que sa traduction dans les deux langues officielles ;
- instituant des quotas progressifs dans la politique du manuel scolaire au bénéfice de l'édition locale ;
- encourageant la production locale des intrants destinés à la production des manuels et livres scolaires, conformément à la législation sur les incitations à l'investissement privé au Cameroun.

Chapitre II : De l'organisation de la filière du livre

Article 8.- La filière du livre est structurée autour de sept (07) maillons :

- la rédaction ;
- l'édition ;
- l'impression ;
- la diffusion ;
- la distribution ;
- la commercialisation ;
- la consultation en bibliothèque.

Section I : De la rédaction

Article 9.- La rédaction d'un livre est ouverte à tout auteur, personne physique ou morale, de droit public ou privé.

Article 10.- La rédaction d'un livre doit obéir aux règles ci-après :

- être conforme aux lois et règlements en vigueur, ainsi qu'aux bonnes mœurs ;
- être de nature à ne pas induire en erreur le lectorat sur les connaissances scientifiques ou les faits historiques ;
- ne constituer ni un appel à la sédition ou à la désobéissance civile, ni une source de haine inter-religieuse ou inter-ethnique.

Article 11.- Tout livre peut être co-rédigé par des auteurs appartenant à différentes nationalités.

Section II : De l'édition

Article 12.- (1) Tout livre édité au Cameroun doit faire l'objet d'un contrat d'édition entre l'auteur et l'éditeur, avec la facilitation, le cas échéant, d'un agent littéraire.

(2) Le contrat d'édition garantit à l'auteur que la rémunération résultant de l'exploitation de son livre est juste et équitable. Dans tous les cas, l'éditeur rend compte à l'auteur du calcul de cette rémunération de façon explicite et transparente.

(3) Nonobstant les dispositions des alinéas 1 et 2 ci-dessus, tout éditeur peut publier un livre dont il est l'auteur.

Article 13.- L'éditeur d'un livre est tenu d'en faire dépôt légal, conformément aux lois en vigueur.

Article 14.- (1) Tout éditeur de livre, y compris les manuels scolaires, doit obtenir au préalable un agrément.

(2) Les conditions d'obtention de l'agrément mentionné à l'alinéa 1 ci-dessus, ainsi que les modalités d'exercice du métier d'éditeur, sont déterminées par voie réglementaire.

Article 15.- (1) L'État veille à la libéralisation du secteur de l'édition des manuels et livres scolaires et promeut la spécialisation des différents intervenants.

(2) Nonobstant les dispositions de l'alinéa 1 ci-dessus, l'État encourage la préférence nationale.

- (3) La préférence nationale mentionnée à l'alinéa 2 ci-dessus se traduit par :
- l'institution d'un système des quotas entre opérateurs nationaux et étrangers de la filière du livre ;
 - l'instauration de la règle de la coédition pour tout manuel scolaire proposé par une maison d'édition étrangère ;
 - tout autre moyen garantissant la promotion de l'édition et de l'imprimerie locales ainsi que le transfert de technologies.

(4) Les modalités de mise en œuvre de la préférence nationale prévue à l'alinéa 3 ci-dessus sont arrêtées par voie réglementaire.

Section III : De l'impression

Article 16.- L'impression du livre doit être faite dans des conditions respectueuses de l'environnement, tant pour sa production, qu'à l'occasion de la gestion écologique des déchets générés par celle-ci.

Article 17.- L'impression des livres, y compris des manuels scolaires, est conditionnée par l'obtention d'un agrément dont les conditions et les modalités sont fixées par voie réglementaire.

Section IV : De la diffusion

Article 18.- La diffusion a pour objet d'assurer la disponibilité du livre, des manuels et livres scolaires auprès des centrales d'achat, des distributeurs, des divers détaillants et des librairies.

Article 19.- Les diffuseurs font la promotion des catalogues et des nouveautés des éditeurs dans le but de promouvoir la culture de la lecture.

Article 20.- La diffusion des livres, y compris des manuels scolaires, est conditionnée par l'obtention d'un agrément suivant les modalités définies par voie réglementaire.

Section V : De la distribution

Article 21.- (1) La distribution a pour objectif d'acheminer le livre, des zones de production aux points de vente, sur l'ensemble du territoire national.

(2) La distribution consiste à :

- gérer les problèmes d'approvisionnement ;
- centraliser et traiter les commandes ;
- gérer les comptes des clients ;
- informer les éditeurs-clients.

Article 22.- La distribution des livres, y compris des manuels scolaires, est conditionnée par l'obtention d'un agrément suivant les modalités définies par voie réglementaire.

Section VI : De la commercialisation

Article 23.- (1) La commercialisation des livres est faite en librairie ou en ligne.

(2) Elle s'opère dans des espaces bien définis et est réservée à des professionnels détenteurs d'agrément délivré dans des conditions fixées par voie réglementaire.

(3) Les modalités de fonctionnement des librairies numériques sont fixées par voie réglementaire.

(4) Nonobstant les dispositions des alinéas 1 et 2 ci-dessus, des centres d'achat et de revente des livres de seconde main peuvent être créés et ouverts dans des conditions et modalités définies par voie réglementaire.

Article 24.- L'État encourage l'octroi, dans les médias publics, de tarifs publicitaires et espaces promotionnels préférentiels, au bénéfice des livres édités ou imprimés au Cameroun.

Section VII : De la consultation en bibliothèque

Article 25.- L'État et les Collectivités Territoriales Décentralisées promeuvent l'accessibilité et la disponibilité du livre au plus grand nombre, notamment à travers la création et l'ouverture des bibliothèques publiques.

Article 26.- L'ouverture de bibliothèques privées est conditionnée par l'obtention préalable d'un agrément, délivré selon des conditions et modalités définies par voie réglementaire.

Article 27.- (1) Les bibliothèques prévues aux articles 25 et 26 ci-dessus peuvent être créées sous forme numérique.

(2) Les modalités d'ouverture et de fonctionnement des bibliothèques numériques sont précisées par voie réglementaire.

Chapitre III : Du contrôle, du suivi et de la mise en réseau de la filière du livre

Section I : Du contrôle et du suivi

Article 28.- L'État veille au fonctionnement harmonieux de la filière du livre.

Article 29.- L'État garantit l'éthique des contenus des livres à travers les missions de contrôle de ses agents assermentés.

Section II : Du réseau de lecture publique

Article 30.- (1) L'État encourage la mise en place d'un réseau de lecture publique, constitué des bibliothèques publiques mentionnées à l'article 25 ci-dessus.

(2) Les conditions et les modalités de mise en place du réseau de lecture publique cité à l'alinéa 1 ci-dessus sont fixées par voie réglementaire.

Chapitre IV : Du financement de la filière du livre

Article 31.- Le financement de la filière du livre est assuré par :

- les particuliers ;

- l'État ;
- les Collectivités Territoriales Décentralisées.

Section I : Du financement par les particuliers

Article 32.- Les particuliers contribuent au financement privé de la filière du livre à travers les achats en librairie ou en ligne, ainsi que les abonnements payants aux bibliothèques.

Article 33.- Nonobstant les dispositions de l'article 32 ci-dessus, les personnes souffrant de déficience visuelle peuvent bénéficier de mesures préférentielles définies par voie réglementaire.

Section II : Du financement par l'État

Article 34.- (1) L'État finance, dans la limite des disponibilités budgétaires, la filière du livre.

(2) Le financement prévu à l'alinéa 1 ci-dessus est affecté :

- aux opérations de subventions aux auteurs et éditeurs privés ;
- au soutien à l'édition en langues nationales ;
- à l'appui à la traduction des œuvres dans les deux langues officielles ;
- à l'organisation de foires du livre, de prix et concours littéraires.

Article 35.- (1) En application des accords internationaux dûment signés et ratifiés, l'État peut accorder des exemptions et/ou des abattements fiscalodouaniers, ainsi que des exonérations, pour l'importation et/ou l'achat des intrants de production du livre.

(2) Les conditions et les modalités d'octroi des avantages prévus à l'alinéa 1 ci-dessus sont fixées par voie réglementaire.

Section III : Du financement par les collectivités territoriales décentralisées

Article 36.- Les Collectivités Territoriales Décentralisées contribuent au financement de la filière du livre, à travers les mécanismes ci-après :

- les aides financières pour rachat des manuels et livres scolaires, en faveur des parents d'élèves indigents ou des établissements scolaires au sein desquels sont régulièrement scolarisés des élèves indigents ou ayant des besoins éducatifs spécifiques ;
- les aides publiques à l'édition ;
- les aides financières aux librairies sous contrat avec la Collectivité Territoriale Décentralisée ;
- toute autre dotation votée par l'organe délibérant de la Collectivité Territoriale Décentralisée.

Titre II : Des dispositions spécifiques de la filière du manuel et du livre scolaires

Chapitre I : Des orientations stratégiques et principes spécifiques de la filière du manuel et du livre scolaires

Section I : Des orientations stratégiques de la filière du manuel et du livre scolaires

Article 37.- La filière du manuel et du livre scolaires est encadrée par les règles suivantes :

- le caractère apolitique de l'école ;
- la citoyenneté responsable et le respect de la patrie ;
- la promotion du bilinguisme et du multiculturalisme ;
- l'interdiction de toutes formes de discriminations ou de stéréotypes basés sur le genre, l'ethnie, la religion, la race ou le handicap ;
- la promotion des valeurs culturelles nationales et des valeurs morales universelles ;
- la professionnalisation des enseignements ;
- la promotion du vivre-ensemble et de la solidarité nationale ;
- la contextualisation des savoirs ;
- la promotion de l'éducation inclusive pour les apprenants en situation d'handicap et les groupes vulnérables ;
- l'ancrage des curricula dans les réalités camerounaises ;
- l'équilibre entre le milieu rural et le milieu urbain ;
- l'exactitude et l'actualisation des concepts scientifiques ;
- l'ouverture au monde extérieur et aux nouvelles technologies ;
- le développement de l'effort personnel de l'apprenant ;
- la mise en situation de l'apprenant ;
- l'apprentissage et la formation professionnelle.

Article 38.- Les disciplines inscrites aux programmes officiels peuvent être dispensées au moyen de manuels scolaires. Le cas échéant, il n'est fait recours qu'à un seul ouvrage par discipline, sur toute l'étendue du territoire national, pour une durée minimale de trois (03) ans.

Article 39.- L'État veille au professionnalisme de tous les acteurs intervenant dans la chaîne du livre et du manuel scolaires.

Section II : Des principes spécifiques de la filière du manuel et du livre scolaires

Article 40.- (1) Une préférence nationale est instituée en faveur des opérateurs locaux de la filière du manuel et du livre scolaires, dans les limites de compétitivité, de performance et de respect des règles d'éthique.

(2) La préférence nationale mentionnée à l'alinéa 1 ci-dessus est mise en œuvre suivant les modalités définies à l'article 15 ci-dessus.

Article 41.- L'État encourage le développement d'une économie verte pour la production des manuels et livres scolaires.

Article 42.- (1) L'État garantit la gratuité des manuels essentiels dans l'enseignement primaire public, prioritairement pour les Zones d'Éducation Prioritaire.

(2) Les manuels essentiels prévus à l'alinéa 1 ci-dessus concernent les disciplines ci-après :

- pour le Sous-système francophone: le français, l'anglais, les mathématiques, l'éducation à la citoyenneté et l'informatique ;

- pour le Sous-système anglophone : English language, French language, Mathematics, Citizenship education, Information and Communication Technologies.

(3) Les manuels énumérés à l'alinéa 2 ci-dessus peuvent être mis à la disposition des établissements scolaires publics dans des conditions définies par voie réglementaire.

(4) Un texte particulier fixe les critères de détermination des Zones d'Éducation Prioritaire sur la base des indicateurs de scolarisation de la carte scolaire.

Chapitre II : De l'organisation spécifique de la filière du manuel et du livre scolaires

Section I : De l'élaboration des curricula et des programmes scolaires

Article 43.- Nonobstant les dispositions des articles 9 à 11 de la présente loi, l'élaboration des curricula de formation et des programmes scolaires est de la compétence exclusive de l'État.

Article 44.- Les modalités et procédures d'élaboration des curricula et des programmes scolaires sont fixées par voie réglementaire.

Section II : De l'édition du manuel et du livre scolaires

Article 45.- Sont éligibles à l'édition des manuels et livres scolaires, les personnes morales détentrices d'un agrément délivré dans les conditions prévues à l'article 14 de la présente loi.

Article 46.- (1) La sélection des éditeurs pour la filière du manuel et du livre scolaires est de la compétence d'un organe national en charge de l'agrément des manuels scolaires et du matériel didactique.

(2) L'organisation et le fonctionnement de l'instance prévue à l'alinéa 1 ci-dessus sont fixés par voie réglementaire.

Article 47.- (1) L'édition des manuels et livres scolaires de l'enseignement technique, industriel, commercial et professionnel, des manuels scolaires pour déficients visuels, ainsi que des ouvrages pédagogiques pour le personnel enseignant, est de la compétence exclusive de l'État.

(2) L'État peut confier l'édition visée à l'alinéa 1 ci-dessus aux sociétés publiques d'édition ou à des maisons privées d'édition sous contrat avec l'État, sous l'encadrement des Inspecteurs Pédagogiques, des enseignants et des Inspecteurs des Affaires Sociales, le cas échéant.

Article 48.- (1) L'éditeur public ou privé d'un manuel ou livre scolaires en détient les droits d'auteur, conformément à la législation en vigueur. Toutefois, un éditeur privé peut céder ses droits d'auteur à l'État, sous réserve d'une convention le stipulant expressément.

(2) Nonobstant les dispositions de l'alinéa 1 ci-dessus, la conversion d'un manuel ou livre scolaires dans un format accessible aux déficients visuels, sa reproduction, sa distribution, sa mise à disposition du public, sa représentation ou son exécution publique au bénéfice des cibles sus-citées, déroge aux règles de droit commun applicables au droit d'auteur et aux droits voisins.

(3) Les dérogations prévues à l'alinéa 2 ci-dessus doivent remplir les conditions suivantes :

- l'activité est entreprise à des fins non lucratives ;
- la reproduction en format accessible aux déficients visuels est faite en un nombre d'exemplaires limités et offerts exclusivement pour l'utilisation de ceux-ci.

(4) Les modalités d'application du régime d'exception prévu aux alinéas 2 et 3 ci-dessus sont fixées par voie réglementaire.

Section III : De l'impression, de la conservation du manuel et du livre scolaires

Article 49.- (1) L'État veille à la libéralisation de l'impression des manuels et livres scolaires au Cameroun.

(2) Nonobstant les dispositions de l'alinéa 1 ci-dessus, l'impression des manuels et livres scolaires de l'enseignement technique, industriel, commercial et professionnel,

des manuels scolaires pour déficients visuels, ainsi que des ouvrages pédagogiques des enseignants, relève de la compétence exclusive de l'État. Ce dernier peut confier cette tâche à des régies publiques d'imprimerie ou à des sociétés d'imprimerie privées sous contrat.

Article 50.- (1) Les prix des livres et manuels scolaires sont homologués sur toute l'étendue du territoire national par le Ministre chargé des prix. Ils sont portés sur la quatrième de couverture.

(2) Toute publicité annonçant des prix différents de ceux prévus à l'alinéa 1 ci-dessus est interdite.

Article 51.- Toute vente de manuels et livres scolaires dans l'enceinte des établissements scolaires est interdite.

Article 52.- Les manuels et livres visés à l'article 42 de la présente loi sont conservés dans des conditions garantissant leur sécurité, leur intégrité physique, leur durabilité et leur accessibilité au plus grand nombre.

Article 53.- Les manuels et livres scolaires non-inscrits sur les listes officielles des manuels scolaires ne peuvent être, ni imposés pour achat aux élèves, ni opposés à ceux-ci lors des évaluations et examens officiels.

Chapitre III : Du financement public additionnel de la filière du manuel et du livre scolaires

Article 54.- Nonobstant les dispositions des articles 31 à 36 de la présente loi, les sociétés publiques d'édition et les régies publiques d'imprimerie bénéficient de dotations budgétaires spéciales pour l'édition et l'impression des manuels essentiels dans les Zones d'Éducation Prioritaire.

Article 55.- (1) Les ressources affectées au financement de la politique du manuel et du livre scolaires sont constituées sous forme de Compte d'Affectation Spéciale, créé conformément au régime financier de l'État.

(2) Les ressources prévues à l'alinéa 1 ci-dessus comprennent :

- les subventions et dotations budgétaires spécifiques de l'État, dans les limites fixées par la loi de finances ;
- les appuis financiers des Partenaires au Développement dans le secteur de l'éducation ;
- les frais versés dans le cadre de la soumission aux appels d'offres lancés par l'instance de sélection prévue à l'article 46 ci-dessus ;

- les amendes versées dans le cadre des infractions à la présente loi ;
- toute autre ressource affectée.

(3) Les ressources du Compte prévu à l'alinéa 1 ci-dessus sont destinées au financement :

- des opérations d'acquisition des manuels essentiels à distribuer gratuitement ;
- des appuis aux régies publiques d'édition et d'impression, ainsi qu'aux éditeurs et imprimeurs privés sous contrat avec l'État, dans le cadre des activités de production des manuels et livres scolaires prévues aux articles 47 et 49 de la présente loi.

(4) Les modalités d'organisation et de fonctionnement du Compte d'Affectation Spéciale susvisé sont fixées par voie réglementaire.

Chapitre IV : De l'encadrement pédagogique et administratif de la filière du manuel et du livre scolaires au Cameroun

Section I : De l'encadrement pédagogique

Article 56.- L'État conçoit et élabore le matériel pédagogique pour :

- l'accompagnement technique des enseignants dans l'utilisation des manuels et livres scolaires ;
- la formation ou le recyclage des enseignants à l'implémentation de nouvelles approches didactiques ;
- la formation des élèves-maîtres et élèves-professeurs des cycles d'enseignement primaire et secondaire durant leur cycle de formation.

Article 57.- Le matériel pédagogique prévu à l'article 56 ci-dessus comprend :

- les guides livresques ;
- les applications numériques.

Article 58.- La conception, l'édition, l'impression et la réalisation du matériel pédagogique cité à l'article 57 ci-dessus sont de la compétence exclusive de l'État. Ce dernier peut les déléguer à des organismes publics ou à des opérateurs privés sous contrat.

Section II : De l'encadrement administratif

Article 59.- (1) L'encadrement administratif de la filière du manuel et du livre scolaires est assuré par l'État.

(2) Les modalités de l'encadrement prévu à l'alinéa 1 ci-dessus sont fixées par voie réglementaire.

Titre III : Des sanctions

Article 60.- Tout contrevenant aux dispositions de la présente loi est passible des sanctions administratives sans préjudice de celles prévues par le Code des Douanes CEMAC, le Code Pénal, le Code Général des Impôts, les lois relatives au dépôt légal, au droit d'auteur et à l'activité commerciale.

Chapitre I : Des sanctions administratives

Article 61.- (1) Est passible de suspension de l'agrément, pour une durée comprise entre un (01) et trois (03) ans, en fonction de la gravité de la faute, tout éditeur, imprimeur, diffuseur, distributeur, libraire ou bibliothécaire privé qui viole les dispositions de la présente loi.

(2) En cas de récidive de l'intéressé, après la suspension prévue à l'alinéa 1 ci-dessus, l'agrément peut lui être retiré.

Article 62.- Sans préjudice des dispositions applicables en matière de commande publique, est passible d'exclusion à tout appel d'offres en matière d'édition de manuel scolaire :

- pour une période égale au double de la durée de validité conventionnelle d'un manuel scolaire, tout éditeur ou tout distributeur coupable du retard de livraison des manuels scolaires sur le marché, sauf cas de force majeure dûment établie ;

- pour une période égale au moins au triple de la durée de validité conventionnelle d'un manuel scolaire, tout éditeur qui fournit des informations erronées ou mensongères de nature à tromper le jugement de l'organe en charge de la sélection des manuels scolaires, sur sa capacité à exécuter le marché.

Chapitre II : Des sanctions pénales

Article 63.- Est passible des sanctions prévues par le Code des Douanes CEMAC, le Code Général des Impôts et le Code Pénal, tout opérateur de la filière du manuel et du livre scolaires qui, par quelque manœuvre illicite que ce soit, obtient indûment des exemptions, exonérations ou abattements fiscalodouaniers.

Article 64.- Est puni d'une peine d'un (01) à cinq (05) ans d'emprisonnement et d'une amende de 1 000 000 FCFA à 5 000 000 FCFA, quiconque procède à la vente de manuels et livres scolaires au sein des établissements scolaires.

Article 65.- (1) Est puni d'une peine de cinq (05) à dix (10) ans d'emprisonnement et d'une amende de 5 000 000 FCFA à 10 000 000 FCFA, ou de l'une de ces deux peines seulement, toute personne qui procède à la contrefaçon ou à la commercialisation de manuels et livres scolaires contrefaits.

(2) Sans préjudice des peines accessoires prévues à l'article 330 du Code Pénal, le contrevenant est passible d'exclusion de toute procédure de la commande publique pour une durée de dix (10) ans.

Titre IV : Dispositions transitoires, diverses et finales

Article 66.- Les acteurs de la filière du livre sont tenus de se conformer aux dispositions de la présente loi, dans un délai de douze (12) mois suivant son entrée en vigueur.

Article 67.- Des textes particuliers sont pris, en tant que de besoin, pour l'application des dispositions de la présente loi.

Article 68.- La présente loi abroge toutes les dispositions antérieures contraires.

Article 69.- La présente loi sera enregistrée, publiée suivant la procédure d'urgence, puis insérée au Journal Officiel en anglais et en français./-

Yaoundé le 16 décembre 2021

Le Président de la République

Paul BIYA

Annexe 2

Loi N° 2000/011 du 19 décembre 2000 relative au droit d’auteur et aux droits voisins

Article 1er.- La présente loi régit le droit d’auteur et les droits voisins du droit d’auteur au Cameroun.

Titre I : Des dispositions générales

Article 2.- Pour l’application de la présente loi et des actes réglementaires qui en découlent, on entend par :

1. “œuvre originale”, celle qui dans ses éléments caractéristiques ou dans l’expression, se distingue des œuvres antérieures ;
2. “œuvre de collaboration”, celle dont la création est issue du concours de deux ou plusieurs auteurs, que ce concours puisse être individualisé ou non ;
3. “œuvre composite”, celle à laquelle est incorporée une œuvre préexistante sans la collaboration de l’auteur de cette dernière ;
4. “œuvre audiovisuelle”, celle constituée d’une série animée d’images liées entre elles, sonorisées ou non ;
5. “œuvre posthume”, celle rendue accessible au public après le décès de l’auteur ;
6. “œuvre anonyme”, celle qui ne porte pas le nom de son auteur ;
7. “œuvre pseudonyme”, celle qui désigne l’auteur par un nom fictif ;
8. “œuvre du domaine public”, celle dont la période de protection a expiré ;
9. “œuvre inspirée du folklore”, celle composée à partir d’éléments empruntés au patrimoine culturel traditionnel national ;
10. “folklore”, l’ensemble des productions d’éléments caractéristiques du patrimoine culturel traditionnel développé et perpétué par une communauté ou par des individus reconnus comme répondant aux attentes de cette communauté, comprenant notamment les contes populaires, les danses et spectacles populaires ainsi que les expressions artistiques, les rituels et les productions d’art populaire ;
11. “programme d’ordinateur”, ou “logiciel”, l’ensemble d’instructions qui commandent à l’ordinateur l’exécution de certaines tâches ;

12. “base de données” ou “banque de données”, le recueil d’œuvres, de données ou d’autres éléments systématisés de manière à pouvoir être recherchés et traités à l’aide d’un ordinateur ;

13. “œuvre de commande”, celle créée pour le compte d’une personne physique ou morale dénommée commanditaire, moyennant rémunération ;

14. “œuvre collective”, celle créée par plusieurs auteurs à l’initiative et sous la responsabilité d’une personne physique ou morale qui la publie sous son nom, et dans laquelle les contributions des auteurs qui ont participé à la création de l’œuvre se fondent dans l’ensemble de l’œuvre, sans qu’il soit possible d’identifier isolément la contribution de chacun des auteurs dans cet ensemble ;

15. “artistes-interprètes”, les acteurs, chanteurs, musiciens, danseurs et autres personnes qui représentent, chantent, récitent, jouent ou exécutent de toute autre manière des œuvres littéraires ou artistiques, y compris les expressions du folklore ;

16. “phonogramme”, toute fixation de sons provenant d’une interprétation ou d’autres sons, ou d’une représentation de sons autre que sous la forme d’une fixation incorporée dans une œuvre audiovisuelle ;

17. “vidéogramme”, toute fixation d’images accompagnées ou non de sons ;

18. “programme”, tout ensemble d’images, de sons ou d’images et de sons, qui est enregistré ou non et qui est incorporé dans des signaux destinés à être distribués ;

19. “entreprise de communication audiovisuelle”, l’organisme de radiodiffusion, de télévision ou tout autre moyen qui transmet les programmes au public ;

20. “producteur de phonogramme”, la personne physique ou morale qui, la première, fixe les sons provenant d’une exécution ou d’autres sons ou d’une représentation de sons, ou la personne physique ou morale qui a pris l’initiative de ladite fixation ;

21. “producteur de vidéogramme”, la personne physique ou morale qui, la première, fixe les images sonorisées ou non, ou la représentation de telles images, ou la personne physique ou morale qui a pris l’initiative de ladite fixation ;

22. “publication”, le fait de rendre accessible au public l’original ou un exemplaire d’une œuvre littéraire ou artistique, d’une interprétation, d’un programme, d’un phonogramme ou d’un vidéogramme ;

23. “réémission”, l’émission simultanée ou en différé par une entreprise de communication audiovisuelle d’un programme d’une autre entreprise de communication audiovisuelle.

Titre II : Du droit d'auteur

Chapitre I : Des œuvres protégées et de la titularité des droits

Article 3.- 1) Sont protégées par la présente loi, toutes les œuvres du domaine littéraire ou artistique, quels qu'en soient le mode, la valeur, le genre ou la destination de l'expression, notamment :

- a) les œuvres littéraires, y compris les programmes d'ordinateur ;
- b) les compositions musicales avec ou sans paroles ;
- c) les œuvres dramatiques, dramatico-musicales, chorégraphiques et pantomimiques créées pour la scène ;
- d) les œuvres audiovisuelles ;
- e) les œuvres de dessin, de peinture, de lithographie, de gravure à l'eau forte ou sur le bois et autres œuvres du même genre ;
- f) les sculptures, bas-reliefs et mosaïques de toutes sortes ;
- g) les œuvres d'architecture, aussi bien les dessins et maquettes que la construction elle-même ;
- h) les tapisseries et les objets créés par les métiers artistiques et les arts appliqués, aussi bien le croquis ou le modèle que l'œuvre elle-même ;
- i) les cartes ainsi que les dessins et reproductions graphiques et plastiques de nature scientifique ou technique ;
- j) les œuvres photographiques auxquelles sont assimilées les œuvres exprimées par un procédé analogue à la photographie.

2) Le droit d'auteur porte sur l'expression par laquelle les idées sont décrites, expliquées, illustrées. Il s'étend aux éléments caractéristiques des ouvrages, tel le plan d'une œuvre littéraire dans la mesure où il est matériellement lié à l'expression.

3) Seuls sont protégés par la présente loi les expressions ou les éléments caractéristiques originaux qui résultent d'une création.

4) Ne sont pas protégés par le droit d'auteur :

- a) les idées en elles-mêmes ;
- b) les lois, les décisions de justice et autres textes officiels, ainsi que leurs traductions officielles ;
- c) les armoiries, les décorations, les signes monétaires et autres signes officiels.

Article 4.- 1) L'œuvre s'entend aussi bien sous sa forme première que dérivée, ou composite.

2) Outre les œuvres citées à l'article 3 ci-dessus, sont notamment protégés comme œuvres composites, sans préjudice des droits d'auteur sur l'œuvre préexistante :

a) les traductions, adaptations, arrangements ou autres modifications d'œuvres littéraires ou artistiques ;

b) les recueils d'œuvres, y compris ceux d'expressions du folklore ou de simple faits ou données, tels que les encyclopédies, les anthologies, les compilations de données, qu'elles soient reproduites sur support exploitable par machine ou sur toute autre forme qui, par le choix ou la disposition des matières, constituent des œuvres originales ;

c) les œuvres inspirées du folklore.

Article 5.- 1) Le folklore appartient à titre originaire au patrimoine culturel national.

2) Est libre la représentation ou la fixation directe ou indirecte du folklore à des fins privées.

3) La représentation ou la fixation directe ou indirecte en vue de son exploitation lucrative est subordonnée à l'autorisation préalable de l'administration en charge de la culture, moyennant paiement d'une redevance dont le montant est fixé par voie réglementaire suivant les conditions en usage dans chacune des catégories de création considérée.

4) La somme perçue est reversée dans un compte de soutien à la politique culturelle.

Article 6.- 1) Le titre d'une œuvre est protégé comme l'œuvre elle-même dès lors qu'il présente un caractère original.

2) Nul ne peut, même si l'œuvre n'est plus protégée, utiliser son titre pour désigner une œuvre du même genre au cas où cette utilisation serait de nature à créer une confusion dans l'esprit du public.

Article 7.- 1) L'auteur est la personne physique qui a créé une œuvre littéraire ou artistique. Est également auteur, la personne physique qui a conçu une œuvre et a déclenché la réalisation par un procédé automatique.

2) L'auteur d'une œuvre protégée en vertu de la présente loi est le premier titulaire du droit d'auteur sur ladite œuvre.

3) L'œuvre est réputée créée indépendamment de toute divulgation, du seul fait de la réalisation personnelle, même inachevée, de la conception. Est assimilée à l'œuvre créée l'œuvre photographique ou toute autre œuvre issue d'une réalisation à l'aide d'un procédé automatique.

4) Sauf preuve contraire, est auteur celui ou ceux sous le nom ou pseudonyme desquels l'œuvre est déclarée à l'organisme de gestion collective compétente ou est publiée.

Article 8.- 1) Les coauteurs sont les premiers cotitulaires du droit d'auteur sur l'œuvre de collaboration. Cependant, sauf stipulation contraire entre les coauteurs, si une œuvre de collaboration peut être divisée en parties indépendantes, chaque coauteur est libre d'exploiter la partie indépendante qu'il a créée tout en demeurant cotitulaire des droits attachés à l'œuvre de collaboration considérée comme un tout. Toutefois, cette exploitation ne doit pas porter préjudice à celle de l'œuvre commune.

2) Les coauteurs doivent exercer leurs droits d'un commun accord. Le coauteur qui prend l'initiative d'agir en justice pour la défense de ses droits patrimoniaux est tenu, à peine d'irrecevabilité de sa demande, de mettre en cause ses coauteurs.

3) La mise à jour des éléments de l'œuvre due à l'un des coauteurs ne peut être faite sans son consentement ou sans mise en demeure d'avoir à la faire s'il s'y refuse.

4) Le coauteur qui a volontairement laissé exploiter l'œuvre de collaboration sans rien réclamer a ainsi renoncé à tirer profit de cette exploitation, mais peut exercer pour l'avenir des droits de coauteurs.

5) Sauf convention contraire, les bénéfices résultant de l'exploitation de l'œuvre reviennent à chaque coauteur proportionnellement à sa contribution dans la création.

6) L'œuvre de collaboration fait l'objet d'une convention de collaboration. En cas de désaccord, il appartient à la juridiction compétente de statuer.

7) Nonobstant les droits découlant pour le coauteur de sa contribution à l'œuvre de collaboration, les autres coauteurs, d'un commun accord, peuvent faire terminer une contribution que ce coauteur n'a pas achevée par suite de refus ou d'un cas de force majeure.

8) L'œuvre de collaboration est réputée achevée lorsque la version définitive a été établie d'un commun accord entre les coauteurs. Pour les œuvres de collaboration qui constituent des œuvres de commande, la version définitive doit avoir été établie d'un commun accord entre les coauteurs et le commanditaire.

Article 9.- 1) Les auteurs des œuvres pseudonymes ou anonymes jouissent sur celles-ci des prérogatives énoncées à l'article 13 ci-dessous. Toutefois, tant qu'ils n'ont pas fait connaître leur identité civile, ni justifié de leur qualité, ils sont représentés par l'éditeur de leurs œuvres.

2) Les dispositions de l'alinéa précédent ne sont pas applicables lorsque le pseudonyme ne laisse aucun doute sur l'identité civile de l'auteur.

Article 10.- L'auteur d'une œuvre composite est le premier titulaire du droit d'auteur sur celle-ci, sous réserve du respect du droit d'auteur attaché à chaque œuvre préexistante incluse dans l'œuvre dérivée.

Article 11.- 1) Le premier titulaire du droit d'auteur sur une œuvre collective est la personne physique ou morale à l'initiative et sous la responsabilité de laquelle l'œuvre a été créée et qui l'a publiée sous son nom.

2) Sauf stipulation contraire, chaque auteur d'une œuvre incluse dans l'œuvre collective conserve le droit d'exploiter sa contribution indépendamment de l'œuvre collective, à condition de ne pas porter préjudice à l'exploitation de cette dernière.

Article 12.- 1) Dans le cas d'une œuvre de commande, l'auteur est le premier titulaire du droit d'auteur. Toutefois, sauf disposition contractuelle, les droits patrimoniaux sur ladite œuvre sont considérés comme transférés au commanditaire qui les exerce dans les limites convenues.

2) L'auteur exerce son droit moral sur l'œuvre de commande sans nuire à la jouissance des droits patrimoniaux transférés.

3) Dans le cas d'une œuvre de commande utilisée pour la publicité, le contrat entre le commanditaire et l'auteur entraîne, sauf clause contraire, cession au commanditaire des droits patrimoniaux sur l'œuvre, dès lors que ce contrat précise la rémunération distincte due pour chaque mode d'exploitation de l'œuvre en fonction notamment de la zone géographique, de la durée de l'exploitation, de l'importance du tirage et de la nature du support.

Chapitre II : Des attributs du droit d'auteur

Article 13.- 1) Les auteurs des œuvres de l'esprit jouissent sur celles-ci, du seul fait de leur création, d'un droit de propriété exclusif et opposable à tous, dit "droit d'auteur" dont la protection est organisée par la présente loi.

2) Ce droit comporte des attributs d'ordre moral et des attributs d'ordre patrimonial.

Article 14. - 1) Les attributs d'ordre moral confèrent à l'auteur, indépendamment de ses droits patrimoniaux et même après la cession desdits droits, le droit :

a) de décider de la divulgation et de déterminer les procédés et les modalités de cette divulgation ;

b) de revendiquer la paternité de son œuvre en exigeant que son nom ou sa qualité soit indiquée chaque fois que l'œuvre est rendue accessible au public ;

c) de défendre l'intégrité de son œuvre en s'opposant notamment à sa déformation ou mutilation ;

d) de mettre fin à la diffusion de son œuvre et d'y apporter des retouches.

2) L'auteur ne peut exercer le droit de retrait et de repentir visé à l'alinéa 1) ci-dessus qu'à charge de l'indemnisation préalable du bénéficiaire éventuel d'une autorisation.

3) Le redressement judiciaire ou la liquidation des biens justifie le retrait d'office de l'œuvre par l'auteur.

4) Les attributs d'ordre moral sont attachés à la personne de l'auteur. Ils sont notamment perpétuels, inaliénables et imprescriptibles.

Article 15.- 1) Les attributs d'ordre patrimonial du droit d'auteur emportent le droit exclusif pour l'auteur d'exploiter ou d'autoriser l'exploitation de son œuvre sous quelque forme que ce soit et d'en tirer un profit pécuniaire.

2) Le droit d'exploitation comprend le droit de représentation, le droit de reproduction, le droit de transformation, le droit de distribution et le droit de suite.

3) Les créances attachées aux attributs patrimoniaux du droit d'auteur sont soumises au même régime que les créances salariales.

Article 16.- 1) Par "représentation", il faut entendre la communication d'une œuvre littéraire ou artistique au public, y compris sa mise à la disposition du public de manière que chacun puisse y avoir accès à l'endroit et au moment qu'il choisit individuellement. La représentation comprend notamment :

a) la récitation, la représentation dramatique et l'exécution publiques de l'œuvre par tous moyens ou procédés ;

b) l'exposition publique de l'original ou des exemplaires d'une œuvre d'art ;

c) la télédiffusion, c'est-à-dire la diffusion soit sans fil, telles la radiodiffusion ou la télévision, soit par fil ou tout autre dispositif technique analogue, de sons, d'images, de textes ou de messages de même nature.

2) L'émission d'une œuvre vers un satellite est assimilée à une représentation, même si ladite émission est effectuée en dehors du territoire national dès lors qu'elle a été faite à la demande, pour le compte ou sous le contrôle d'une entreprise de communication ayant son principal établissement sur le territoire national.

Article 17.- 1) Par "reproduction", il faut entendre la fixation matérielle de tout ou partie d'une œuvre littéraire ou artistique par tous moyens qui permettent de la

communiquer au public d'une manière indirecte, y compris par stockage permanent ou temporaire sous forme électronique. Elle s'effectue notamment par photographie, imprimerie, dessin, gravure, moulage, enregistrement audiovisuel, magnétique ou mécanique.

2) Pour une œuvre d'architecture, l'exécution répétée d'un plan ou d'un projet type équivaut à la reproduction.

Article 18. Par "transformation", il faut entendre l'adaptation, la traduction, l'arrangement ou une autre modification d'une œuvre littéraire ou artistique.

Article 19.- La distribution est l'offre de vente, de location, la vente, la location ou tout autre acte de mise en circulation à titre onéreux de l'original ou des exemplaires d'une œuvre littéraire ou artistique.

Article 20.- 1) Le droit de suite confère à l'auteur des œuvres graphiques ou plastiques ou des manuscrits, nonobstant toute cession de l'original de l'œuvre ou du manuscrit, un droit inaliénable de participation au produit de toute vente de cet original ou de ce manuscrit faite aux enchères publiques ou par l'intermédiaire d'un commerçant, quelles que soient les modalités de l'opération réalisée par ce dernier.

2) Le taux de ce droit et les modalités de perception sont fixés par voie réglementaire.

3) Ce droit est transmissible à cause de mort.

Article 21.- 1) La propriété d'une œuvre est indépendante de la propriété de l'objet matériel. Sauf stipulation contraire, l'acquéreur de l'original ou d'un exemplaire d'une œuvre n'est investi, du fait de cette acquisition, d'aucun des droits d'auteurs prévus par la présente loi. Ces droits subsistent en la personne du premier titulaire du droit d'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause qui ne pourront toutefois exiger de l'acquéreur la mise à leur disposition dudit objet.

2) Sauf stipulation contraire et nonobstant les dispositions de l'alinéa 1) ci-dessus, l'acquéreur légitime d'un original ou d'un exemplaire d'une œuvre jouit du droit de présentation direct de cet original ou exemplaire au public.

3) Le droit prévu à l'alinéa 2) ci-dessus ne s'étend pas aux personnes qui sont entrées en possession d'originaux ou d'exemplaires d'une œuvre par voie de location ou de tout autre moyen sans en avoir acquis la propriété.

Article 22.- 1) L'exploitation de l'œuvre par une personne autre que le premier titulaire du droit d'auteur ne peut avoir lieu sans l'autorisation préalable de ce dernier ou de ses ayants droit ou ayants cause, donnée par tout moyen laissant trace écrite, y compris les supports électroniques.

2) L'écrit est exigé à peine de nullité.

3) L'autorisation d'exploiter une œuvre peut porter sur tout ou partie des droits patrimoniaux, à titre gratuit ou onéreux.

4) Lorsque l'autorisation est totale, sa portée est limitée aux modes d'exploitation prévus dans l'acte.

5) L'autorisation portant sur les droits d'adaptation audiovisuelle doit faire l'objet d'un écrit distinct de celui relatif à l'édition proprement dite de l'œuvre imprimée.

6) L'autorisation est limitée aux droits patrimoniaux expressément mentionnés dans l'acte. Chaque droit fait l'objet d'une mention distincte.

7) L'acte d'autorisation détermine les buts envisagés, le mode, la durée et le lieu d'exploitation.

8) Le défaut de mention du lieu d'exploitation est considéré comme limitant l'autorisation au pays dans lequel elle est accordée.

9) Le défaut de mention du lieu d'exploitation est considéré comme limitant l'autorisation au mode d'exploitation nécessaire aux buts envisagés lors de l'octroi de la licence.

Article 23.- 1) Le contrat de licence peut être exclusif ou non.

2) Une licence non exclusive autorise son titulaire à accomplir, de la manière qui lui est permise, les actes qu'elle concerne en même temps que le premier titulaire du droit d'auteur et d'autres titulaires éventuels de licences non exclusives.

3) Une licence exclusive autorise son titulaire à l'exclusion de tout autre, y compris le premier titulaire du droit d'auteur, à accomplir de la manière qui lui est permise les actes qu'elle concerne.

4) Aucune licence ne doit être considérée comme licence exclusive sauf stipulation expresse dans le contrat entre le premier titulaire du droit d'auteur et le titulaire de la licence.

Article 24.- 1) La rémunération de l'auteur est proportionnelle aux recettes d'exploitation.

2) Elle peut être forfaitaire dans les cas suivants :

a) la base de calcul de la participation proportionnelle ne peut pratiquement être déterminée ;

b) les frais de contrôle sont hors de proportion avec les résultats à atteindre ;

c) l'utilisation de l'œuvre ne présente qu'un caractère accessoire par rapport à l'objet exploité.

3) Lorsqu'une rémunération forfaitaire est fixée en violation de la règle prévue à l'alinéa 1), la rémunération s'élève à 20 % des recettes d'exploitation.

Article 25.- Le bénéficiaire de l'autorisation doit rechercher une exploitation effective conforme aux usages de la profession et à la nature de l'œuvre.

Article 26.- L'autorisation d'exploiter l'ensemble des œuvres futures de l'auteur est nulle sauf si elle est faite en faveur d'un organisme de gestion collective.

Article 27.- Est réputée nulle la clause par laquelle l'auteur s'engage à ne pas créer d'œuvre.

Article 28.- Les droits d'auteur sont transmissibles à cause de mort.

Article 29.- 1) Lorsque l'œuvre a été publiée avec l'autorisation de l'auteur, ce dernier ne peut interdire :

a) les représentations privées effectuées exclusivement dans un cercle de famille, à condition qu'elles ne donnent lieu à aucune forme de recette ;

b) les représentations effectuées gratuitement à des fins éducatives, scolaires ou au cours d'un service religieux et dans les enceintes réservées à cet effet ;

c) les reproductions et transformations en un seul exemplaire destinées à un usage strictement personnel et privé de celui qui les accomplit, excluant toute utilisation collective ou toute exploitation à des fins lucratives, sauf dans les cas prévus aux alinéas 2) et 3) ci-dessous ;

d) les analyses, les revues de presse, les courtes citations justifiées par le caractère critique, pédagogique, scientifique ou d'information de l'œuvre, à condition qu'elles soient accompagnées par la mention "source" et du nom de l'auteur, si ce nom figure dans la source ;

e) l'utilisation des œuvres littéraires ou artistiques à titre d'illustration de l'enseignement par le moyen de publication, d'émission de télédiffusion ou d'enregistrement sonores ou visuels, sous réserve qu'une telle utilisation ne soit pas abusive et qu'elle soit dénuée de tout caractère lucratif ;

f) la parodie, le pastiche et la caricature, compte tenu des lois du genre ;

g) les reproductions en braille destinées aux aveugles ;

h) la reproduction ou la transformation aux fins de preuve dans les procédures administratives ou judiciaires.

2) La reproduction temporaire d'une œuvre est permise à condition que cette reproduction :

a) ait lieu au cours d'une transmission numérique de l'œuvre ou d'un acte visant à rendre perceptible une œuvre stockée sous forme numérique ;

b) soit effectuée par une personne physique ou morale autorisée par le titulaire du droit d'auteur ou par la loi, à effectuer ladite transmission de l'œuvre ou l'acte visant à la rendre perceptible ;

c) ait un caractère accessoire par rapport à la transmission, qu'elle ait lieu dans le cadre de l'utilisation normale du matériel et qu'elle soit automatiquement effacée sans permettre la récupération électronique de l'œuvre à des fins autres que celles prévues aux a) et b) ci-dessus.

3) La limitation pour copie privée prévue à l'alinéa 1) ci-dessus ne s'applique pas :

a) à la reproduction d'œuvre d'architecture sous forme de bâtiments ou de constructions similaires ;

b) à la reproduction reprographique d'un livre entier ou d'une œuvre musicale sous forme graphique ;

c) à la reproduction de bases ou banques de données et des logiciels, sauf dans les cas prévus à l'article 36 ;

d) à aucune autre reproduction d'une œuvre qui porterait atteinte à l'exploitation normale de l'œuvre ou qui causerait un préjudice injustifié aux intérêts légitimes de l'auteur.

Article 30.- Les œuvres littéraires ou artistiques vues, entendues ou enregistrées au cours d'un événement d'actualité peuvent, dans un but d'information, et par courts extraits, être reproduites et rendues accessibles au public à l'occasion d'un compte rendu de cet événement par le moyen de la photographie ou par voie de télédiffusion ou tout autre procédé de communication publique.

Article 31.- Sauf si le droit d'exploitation est expressément réservé, les articles d'actualité politique, sociale, économique ou religieuse, les discours politiques, les discours prononcés dans les débats judiciaires ainsi que les sermons, conférences, allocutions et autres œuvres de même nature peuvent être reproduits par la presse ou télédiffusés en version originale ou en traduction. Toutefois, la source doit toujours être clairement indiquée, ainsi que le nom de l'auteur.

Article 32.- 1) Les œuvres d'art, y compris les œuvres d'architecture placées de façon permanente dans un lieu public, peuvent être reproduites et rendues accessibles au public par le moyen de la photographie ou de l'audiovisuel.

2) Est illicite toute exploitation à des fins lucratives de ces reproductions sans l'autorisation préalable de l'auteur des œuvres visées à l'alinéa précédent.

Article 33.- 1) Lorsque l'autorisation de télédiffuser a été accordée à une entreprise de communication audiovisuelle, ladite autorisation couvre l'ensemble des communications gratuites sonores ou visuelles exécutées par cette entreprise par ses propres moyens techniques et artistiques et sous sa responsabilité.

2) L'autorisation visée ci-dessus ne s'étend pas aux exécutions effectuées dans les lieux publics, tels que les cafés, les restaurants, les hôtels, les cabarets, les magasins divers, les centres culturels, les moyens de transport public, les clubs dits privés pour lesquels une autorisation préalable doit être sollicitée.

Article 34.- Sauf stipulation contraire :

a) l'autorisation de télédiffuser une œuvre par voie hertzienne ne comprend pas la distribution par câble de cette télédiffusion, à moins qu'elle ne soit faite en simultané et intégralement par l'organisme bénéficiaire de cette autorisation et sans extension de la zone géographique conventionnellement prévue ;

b) l'autorisation de télédiffuser l'œuvre ne vaut pas autorisation de communiquer la télédiffusion de cette œuvre dans un lieu accessible au public ;

c) l'autorisation de télédiffuser l'œuvre par voie hertzienne ne comprend pas son émission vers un satellite permettant la réception de cette œuvre par l'intermédiaire d'organismes tiers, à moins que l'auteur ou ses ayants droit ou ses ayants cause aient autorisé ces organismes à communiquer l'œuvre au public, auquel cas l'organisme d'émission est exonéré du paiement de toute rémunération.

Article 35.- 1) Pour leurs émissions diffusées, il est permis aux organismes de communication audiovisuelle de procéder par leurs propres moyens à des enregistrements éphémères des œuvres en un ou plusieurs exemplaires, qu'ils sont autorisés à diffuser. Ces exemplaires ne peuvent être vendus, loués ou prêtés.

2) Les enregistrements éphémères doivent être détruits dans un délai de trois mois, à moins que le titulaire du droit de reproduction n'ait expressément consenti un délai de conservation plus long.

3) Sans préjudice du droit de l'auteur à une rémunération équitable, les reproductions pourront être conservées dans les archives officielles.

Article 36.- 1) Pour les droits de reproduction et de transformation des logiciels et des bases ou banques de données, outre les dérogations prévues à l'article 29.2), seules sont admises les exceptions prévues au présent article.

2) Le titulaire du droit d'auteur ne peut interdire au détenteur légitime d'un logiciel ou d'une base ou banque de données :

- a) de reproduire les parties mineures de cette base ou banque de données ;
- b) de reproduire ou transformer ce logiciel ou cette base ou banque de données conformément à leur destination, y compris de corriger les erreurs ;
- c) de reproduire ce logiciel ou cette base ou banque de données en vue de les remplacer au cas où ils seraient perdus, détruits ou rendus inutilisables ;
- d) de procéder à la décompilation, c'est-à-dire de reproduire et de traduire ce logiciel, lorsque ces actes permettent d'obtenir les informations nécessaires pour réaliser un logiciel compatible avec ce dernier ou avec un ou plusieurs autres logiciels.

Article 37.- 1) Les droits patrimoniaux de l'auteur durent toute sa vie. Ils persistent après son décès, pendant l'année civile en cours et les cinquante années qui suivent. Ils persistent également au profit de tous les ayants droit ou ayants cause pendant l'année de la mort du dernier survivant des collaborateurs et les cinquante années qui suivent pour les œuvres de collaboration.

2) Les droits patrimoniaux d'auteur durent pendant les cinquante années à compter de la fin de l'année civile au cours de laquelle l'œuvre a été publiée avec le consentement de l'auteur. Si une telle publication n'a pas eu lieu dans les cinquante années à compter de la création, les droits durent cinquante années à compter de la fin de l'année civile de la création. C'est le cas :

- a) des œuvres audiovisuelles ;
- b) des œuvres d'art appliqué ;
- c) des œuvres collectives.

3) Pour les œuvres anonymes ou pseudonymes, les droits durent les cinquante années qui suivent la fin de l'année civile de la publication autorisée. La durée est celle de l'alinéa 1) du présent article si le pseudonyme ne laisse aucun doute sur l'identité civile de l'auteur ou si ce dernier révèle celle-ci avant l'expiration de ce délai. Si une telle publication n'a pas eu lieu dans les cinquante années à compter de la création, les droits durent cinquante années à compter de la fin de l'année civile de la création.

4) Pour les œuvres posthumes, la durée est de cinquante années à compter de la fin de l'année civile de la publication autorisée de l'œuvre. Les droits patrimoniaux appartiennent aux ayants droit de l'auteur ou aux ayants cause lorsque l'œuvre est publiée au cours de la période prévue à l'alinéa 1) du présent article. Lorsque la publication a eu lieu à l'expiration de cette période, les droits appartiennent à l'ayant droit ou à l'ayant cause qui a procédé ou fait procéder à cette publication.

Article 38.- Les œuvres posthumes doivent faire l'objet d'une publication séparée, sauf si elles ne constituent qu'un fragment d'une œuvre précédemment publiée. Elles ne peuvent être jointes aux autres œuvres du même titulaire précédemment publiées que si les ayants droit ou ayants cause jouissent encore sur celles-ci du droit d'exploitation.

Article 39.- 1) À l'expiration des délais de protection visés à l'article 37 ci-dessus, le droit exclusif tombe dans le domaine public.

2) L'exploitation des œuvres du domaine public est subordonnée au respect des droits moraux, à une déclaration préalable adressée au ministre en charge de la culture et au paiement d'une redevance dont le produit est versé dans le compte de soutien à la politique culturelle prévu à l'article 5.4) ci-dessus.

3) Le taux de la redevance est fixé par voie réglementaire.

Chapitre III : Du contrat de représentation et du contrat d'édition

40. Le contrat de représentation est la convention par laquelle le titulaire du droit d'auteur autorise un organisateur de spectacle à exécuter, faire ou laisser exécuter, représenter, faire ou laisser représenter publiquement ladite œuvre, selon les conditions qu'ils déterminent.

41.- 1) Le contrat de représentation est conclu pour une durée limitée et pour un nombre déterminé de communications au public. Sauf stipulation expresse de droit exclusif, il ne confère à l'entrepreneur de spectacles aucun monopole d'exploitation.

2) La représentation publique doit se faire dans les conditions propres à garantir le respect du droit moral du titulaire visé à l'article 40 ci-dessus.

3) L'organisation de spectacles est subordonnée à l'obtention d'une autorisation et au paiement par l'organisateur d'une redevance dans les conditions fixées par voie réglementaire. L'organisateur de spectacles ne peut transférer le bénéfice de son contrat sans le consentement écrit du titulaire du droit d'auteur.

42. Le contrat d'édition est la convention par laquelle le titulaire du droit d'auteur autorise à des conditions déterminées, une personne appelée éditeur, à fabriquer un nombre défini d'exemplaires de l'œuvre, à charge pour elle d'en assurer la publication.

43.- 1) Le titulaire du droit d'auteur est tenu :

a) de garantir à l'éditeur l'exercice paisible et, sauf convention contraire, exclusif du droit cédé ou concédé ;

b) de faire respecter ce droit et de le défendre contre toute atteinte ;

c) de permettre à l'éditeur de remplir ses obligations et notamment de lui remettre dans un délai prévu au contrat, l'objet de l'édition dans une forme qui permette la fabrication normale.

2) L'éditeur est tenu :

a) d'effectuer ou de faire effectuer la fabrication selon les conditions et suivant les modes d'expression prévus au contrat ;

b) de n'apporter à l'œuvre aucune modification sans l'autorisation écrite du titulaire du droit d'auteur ;

c) de faire figurer sur chacun des exemplaires, sauf convention contraire, le nom, le pseudonyme ou la marque du titulaire du droit d'auteur ;

d) de réaliser, sauf convention spéciale, l'édition dans un délai fixé par les usages de la profession ;

e) d'assurer à l'œuvre une exploitation permanente et suivie, ainsi qu'une diffusion commerciale, conformément aux usages de la profession ;

f) de restituer au titulaire du droit d'auteur l'objet de l'édition après achèvement de la fabrication.

Article 44.- 1) L'éditeur est également tenu de fournir au titulaire du droit d'auteur toutes justifications propres à établir l'exactitude de ses comptes.

2) Le titulaire du droit d'auteur pourra exiger, à défaut de modalités spéciales prévues au contrat, au moins une fois l'an, la production par l'éditeur d'un état mentionnant le nombre d'exemplaires fabriqués au cours de l'exercice et précisant la date et l'importance des tirages, ainsi que le nombre d'exemplaires en stock.

3) Sauf usages ou conventions contraires, l'état visé à l'alinéa 2) ci-dessus mentionnera le nombre d'exemplaires vendus par l'éditeur, ceux des exemplaires inutilisables ou détruits par cas fortuit ou par force majeure, ainsi que le montant des redevances dues ou versées au titulaire du droit d'auteur.

Article 45.- 1) Lorsque, en cas de redressement judiciaire ou de liquidation des biens, l'exploitation du fonds de commerce est continuée par le syndic ou le liquidateur, celui-ci est tenu par toutes les obligations de l'éditeur. Dans le cas contraire et lorsqu'aucune cession dudit fonds n'est intervenue dans le délai d'une année à partir du jugement déclaratif de faillite, le contrat d'édition peut, à la demande du titulaire du droit d'auteur, être résilié.

2) En cas de vente du fonds de commerce, l'acquéreur est tenu par les obligations du cédant.

3) Le syndic ou le liquidateur ne peut procéder à la vente en solde des exemplaires fabriqués ni à leur réalisation que quinze jours au moins après avoir averti le titulaire du droit d'auteur de son intention par lettre recommandée avec accusé de réception. Le titulaire du droit d'auteur possède, sur tout ou partie des exemplaires, un droit de préemption. À défaut d'accord, le prix de rachat sera fixé à dire d'expert.

Article 46.- 1) L'éditeur ne peut transmettre, à titre gratuit ou onéreux, ou par voie d'apport en société, le bénéfice du contrat d'édition à des tiers, indépendamment de son fonds de commerce, sans en avoir préalablement obtenu l'autorisation du titulaire du droit d'auteur.

2) En cas d'aliénation du fonds de commerce de nature à compromettre gravement les intérêts matériels ou moraux du titulaire, celui-ci est fondé à obtenir réparation même par voie de résiliation du contrat.

3) Lorsque le fonds de commerce d'édition était exploité en société ou dépendait d'une indivision, l'attribution du fonds à l'un des ex-associés ou l'un des co-indivisaires, en conséquence de la liquidation ou du partage, ne peut, en aucun cas, être considérée comme une cession.

Article 47.- 1) Le contrat d'édition prend fin, indépendamment des cas prévus par le droit commun ou par les articles précédents, lorsque l'éditeur procède à la destruction totale des exemplaires de l'œuvre.

2) La résiliation a lieu de plein droit lorsque, sur mise en demeure du titulaire du droit d'auteur lui impartissant un délai d'épuisement, l'éditeur n'a pas procédé à la réédition. L'édition est considérée comme épuisée si deux demandes de livraison d'exemplaires adressées à l'éditeur ne sont pas satisfaites dans les six mois.

3) En cas de décès, ou, selon le cas, de dissolution du titulaire du droit d'auteur, si l'œuvre est inachevée, le contrat est résilié en ce qui concerne la partie de l'œuvre non terminée, sauf accord entre l'éditeur et les ayants droit ou ayants cause dudit titulaire.

48. Le titulaire du droit d'auteur peut accorder à un éditeur un droit de préférence pour l'édition de ses œuvres futures, à condition qu'elles soient relatives à un genre déterminé. Ce droit est toutefois limité pour chaque genre à cinq ouvrages nouveaux.

Article 49. 1) Ne constitue pas un contrat d'édition :

a) le contrat dit "à compte d'auteur" par lequel le titulaire du droit d'auteur verse à l'éditeur une rémunération convenue, à charge pour ce dernier de fabriquer en nombre, dans la forme et suivant les modes d'expression déterminés au contrat, des exemplaires de l'œuvre et d'en assurer la publication et la diffusion. Ce contrat constitue un louage d'ouvrage ;

b) le contrat dit “de compte à demi” par lequel le titulaire du droit d’auteur charge un éditeur de fabriquer à ses frais et en nombre déterminé, dans la forme et suivant les modes d’expression définis au contrat, des exemplaires de l’œuvre, et d’en assurer la publication et la diffusion, moyennant l’engagement réciproquement contracté de partager proportionnellement les bénéfices et les pertes d’exploitation. Ce contrat constitue une association en participation.

2) Les contrats visés à l’alinéa précédent ne sont réputés conclus qu’après approbation de l’organisme compétent de gestion collective.

Chapitre IV : Du contrat de production audiovisuelle

Article 50.- Le contrat de production audiovisuelle est la convention par laquelle une ou plusieurs personnes physiques s’engagent, moyennant rémunération, à créer une œuvre audiovisuelle pour une personne physique ou morale dénommée producteur.

Article 51.- 1) Le contrat qui lie le producteur aux auteurs d’une œuvre audiovisuelle, autres que l’auteur d’une œuvre musicale, emporte, sauf clause contraire et sans préjudice des droits reconnus à l’auteur, cession au profit du producteur des droits exclusifs d’exploitation de l’œuvre audiovisuelle.

2) Le contrat de production audiovisuelle n’emporte pas cession au producteur des droits graphiques et théâtraux sur l’œuvre. Il prévoit la liste des éléments ayant servi à la réalisation de l’œuvre qui sont conservés, ainsi que les modalités de cette conservation.

3) La rémunération des auteurs est due pour chaque sorte d’exploitation. Sous réserve des dispositions de l’article 24 ci-dessus, lorsque le public paie un prix pour recevoir communication d’une œuvre audiovisuelle déterminée et individualisable, la rémunération est proportionnelle à ce prix compte tenu des tarifs dégressifs éventuels accordés par le distributeur. Elle est versée aux auteurs par le producteur.

Article 52.- 1) Le producteur fournit, au moins une fois par an, à l’auteur et aux coauteurs, un état des recettes provenant de l’exploitation de l’œuvre, selon chaque mode d’exploitation. À la demande de ces derniers, il leur fournit toute justification propre à établir l’exactitude des comptes, notamment la copie des contrats par lesquels il cède à des tiers tout ou partie des droits à sa disposition.

2) L’auteur garantit au producteur l’exercice paisible des droits cédés.

Article 53.- 1) Le producteur est tenu d’assurer à l’œuvre audiovisuelle une exploitation conforme aux usages de la profession et à la nature de l’œuvre.

2) Le producteur doit consulter le réalisateur avant tout transfert de l'œuvre audiovisuelle sur un autre type de support en vue d'un autre mode d'exploitation.

Article 54.- En vue du paiement de la rémunération qui leur est due au titre de l'exploitation de l'œuvre audiovisuelle, les auteurs bénéficient du même privilège que celui prévu à l'article 15.3) ci-dessus.

Article 55.- 1) Le redressement judiciaire ou la liquidation des biens n'entraîne pas la résiliation du contrat de production audiovisuelle. Lorsque la réalisation ou l'exploitation de l'œuvre est continuée, toutes les obligations du producteur à l'égard des coauteurs doivent être respectées par le syndic, l'administrateur ou toute personne intervenant dans les opérations de l'entreprise pendant le redressement judiciaire ou la liquidation des biens.

2) En cas de cession de tout ou partie de l'entreprise ou de liquidation, l'administrateur, le débiteur, le liquidateur, selon le cas est tenu d'établir un lot distinct pour chaque œuvre audiovisuelle pouvant faire l'objet d'une cession ou d'une vente aux enchères. Il a l'obligation d'aviser à peine de nullité, chacun des auteurs et des coproducteurs de l'œuvre par lettre recommandée un mois avant toute décision sur la cession ou toute procédure de liquidation. L'acquéreur est de même lié par les obligations du cédant. L'auteur et les coauteurs possèdent un droit de préemption sur l'œuvre, sauf si l'un des coproducteurs se déclare acquéreur. À défaut d'accord, le prix d'achat est fixé à dire d'expert.

3) Lorsque l'activité de l'entreprise a cessé depuis plus de trois mois ou lorsque la liquidation est prononcée, l'auteur et les coauteurs peuvent demander la résiliation du contrat de production audiovisuelle.

Titre III : Des droits voisins du droit d'auteur

Article 56.- 1) Les droits voisins du droit d'auteur comprennent les droits des artistes-interprètes, des producteurs de phonogrammes ou de vidéogrammes et des entreprises de communication audiovisuelle.

2) La jouissance des droits reconnus aux personnes physiques et morales énumérées ci-dessus ne peut en tout état de cause porter atteinte aux droits d'auteur, ni en limiter l'exercice.

Article 57.- 1) L'artiste-interprète a le droit exclusif de faire ou d'autoriser les actes suivants :

a) la communication au public de son interprétation, y compris la mise à disposition du public, par fil ou sans fil, de son interprétation fixée sur phonogramme

ou vidéogramme, de manière que chacun puisse y avoir accès de l'endroit et au moment qu'il choisit individuellement, sauf lorsque la communication au public :

- est faite à partir d'une fixation ou d'une communication au public de l'interprétation ;

- est une réémission autorisée par l'entreprise de communication audiovisuelle qui émet le premier l'interprétation ;

- b) la fixation de son interprétation non fixée ;

- c) la reproduction d'une fixation de son interprétation ;

- d) la distribution d'une fixation de son interprétation, par la vente, l'échange, la location au public ;

- e) l'utilisation séparée du son et de l'image de l'interprétation, lorsque celle-ci a été fixée à la fois pour le son et l'image.

2) En l'absence d'accord contraire :

- a) toute autorisation de télédiffuser accordée à une entreprise de communication audiovisuelle est personnelle ;

- b) l'autorisation de télédiffuser n'implique pas autorisation de fixer l'interprétation ;

- c) l'autorisation de télédiffuser et de fixer l'interprétation n'implique pas autorisation de reproduire la fixation ;

- d) l'autorisation de fixer l'interprétation et de reproduire cette fixation n'implique pas autorisation de télédiffuser l'interprétation à partir de la fixation ou de ses reproductions.

Article 58.- 1) L'artiste-interprète a droit au respect de son nom, de sa qualité et de son interprétation.

2) Ce droit est attaché à sa personne. Il est notamment perpétuel, inaliénable et imprescriptible. Il est transmissible à cause de mort.

Article 59.- 1) Le producteur du phonogramme jouit du droit exclusif d'accomplir ou d'autoriser toute reproduction, mise à la disposition du public par la vente, l'échange, le louage ou la communication au public du phonogramme, y compris la mise à disposition du public par fil et sans fil de son phonogramme, de manière que chacun puisse y avoir accès à l'endroit et au moment qu'il choisit individuellement.

2) Les droits reconnus au producteur du phonogramme en vertu de l'alinéa précédent, ainsi que le droit d'auteur et les droits des artistes-interprètes dont il disposerait sur l'œuvre fixée, ne peuvent faire l'objet de cessions séparées.

Article 60.- Lorsqu'un phonogramme est mis en circulation à des fins commerciales, ni l'artiste-interprète ni le producteur ne peuvent s'opposer à sa communication directe dans un lieu public, dès lors qu'il n'est pas utilisé dans un spectacle, ni à sa télédiffusion ou à sa distribution simultanée et intégrale par câble.

Article 61.- 1) L'utilisation dans les conditions visées à l'article 60 ci-dessus des phonogrammes publics à des fins commerciales, quel que soit le lieu de fixation de ceux-ci, ouvre droit à rémunération au profit des artistes-interprètes et des producteurs.

2) Cette rémunération est versée par les personnes qui utilisent les phonogrammes publics à des fins commerciales. Elle est assise sur les recettes d'exploitation ou, à défaut, évaluée forfaitairement. Elle est répartie par moitié entre les artistes-interprètes et les producteurs de phonogrammes.

Article 62.- 1) Le barème de rémunération et les modalités de versement de cette rémunération sont établis par l'organisme compétent de gestion collective en concertation avec les personnes utilisant les phonogrammes dans les conditions visées aux articles 59 et 61 ci-dessus.

2) À défaut d'accord dans les six mois de l'entrée en vigueur de la présente loi ou dans l'hypothèse où aucun accord n'intervient à l'expiration d'un précédent accord, une commission d'arbitrage dont la composition est déterminée par voie réglementaire statue définitivement sur la question.

Article 63.- 1) Les personnes utilisant les phonogrammes à des fins commerciales sont tenues, lorsqu'elles s'acquittent de leurs obligations, de fournir à l'organisme compétent de gestion collective les programmes exacts des utilisations auxquelles elles procèdent et tous les éléments documentaires indispensables à la répartition des droits.

2) La rémunération prévue au présent titre est perçue pour le compte des ayants droit ou ayants cause et répartie entre ceux-ci par l'organisme compétent de gestion collective.

Article 64.- 1) Le producteur du vidéogramme jouit du droit exclusif d'accomplir ou d'autoriser toute reproduction, mise à la disposition du public par la vente, l'échange, le louage, ou la communication au public du vidéogramme, y compris la mise à disposition du public, par fil ou sans fil, de son vidéogramme, de manière que chacun puisse y avoir accès à l'endroit et au moment qu'il choisit individuellement.

2) Les droits reconnus au producteur du vidéogramme en vertu de l'alinéa précédent, ainsi que les droits d'auteurs et les droits des artistes-interprètes, dont il disposerait sur l'œuvre fixée, ne peuvent faire l'objet de cessions séparées.

Article 65.- L'entreprise de communication audiovisuelle jouit du droit exclusif d'accomplir ou d'autoriser :

- la fixation, la reproduction de la fixation, la réémission des programmes et la communication au public de ses programmes, y compris la mise à disposition du public, par fil ou sans fil, de ses programmes de manière que chacun puisse y avoir accès à l'endroit et au moment qu'il choisit individuellement ;

- la mise à la disposition du public par vente, louage ou échange de ses programmes.

Article 66.- Les autorisations visées au présent titre doivent, à peine de nullité, être données par tout moyen laissant trace écrite, y compris les supports électroniques.

Article 67.- 1) Les bénéficiaires des droits ouverts au présent titre ne peuvent interdire :

- a) les représentations privées et gratuites effectuées exclusivement dans un cercle familial ;

- b) les reproductions strictement réservées à l'usage privé de la personne qui les réalise et non destinées à l'utilisation collective ;

- c) sous réserve d'éléments suffisants d'identification de la source :

- les analyses et courtes citations justifiées par le caractère critique, polémique, pédagogique, scientifique ou d'information de l'œuvre à laquelle elles sont incorporées ;

- les revues de presse ;

- la diffusion, même intégrale à titre d'information, d'actualité, des discours destinés au public dans les assemblées politiques, administratives, judiciaires ou académiques, ainsi que dans des réunions publiques à caractère politique et les cérémonies officielles ;

- d) la parodie, le pastiche et la caricature, compte tenu des lois du genre.

2) Les artistes-interprètes ne peuvent interdire ni la reproduction ni la communication publique de leurs prestations si elles sont accessoires à un événement constituant un sujet principal d'une séquence, d'une œuvre ou d'un document audiovisuel.

Article 68.- La durée des droits patrimoniaux, objet du présent titre est de cinquante ans à compter :

- de la fin de l'année civile de fixation, pour les phonogrammes, vidéogrammes et les interprétations qui y sont fixées ;
- de la fin de l'année civile d'exécution, pour les interprétations non fixées sur phonogrammes ou vidéogrammes ;
- de la fin de l'année civile de télédiffusion, pour les programmes des entreprises de communication audiovisuelle.

Titre IV : De la rémunération pour copie privée

Chapitre I : De la rémunération pour copie privée des phonogrammes et vidéogrammes de commerce

Article 69.- Les auteurs et les artistes-interprètes des œuvres et interprétations fixées sur phonogrammes ou vidéogrammes, ainsi que les producteurs de ces phonogrammes ou vidéogrammes, ont droit à une rémunération au titre de la reproduction destinée à un usage strictement personnel et privé.

Article 70.- 1) La rémunération prévue au précédent article est versée par le fabricant ou l'importateur des supports d'enregistrement utilisables pour la reproduction à usage privé d'œuvres ou d'interprétations fixées sur phonogrammes ou vidéogrammes lors de la mise en circulation au Cameroun de ceux-ci.

2) Le montant de la rémunération est fonction du type de support et de la durée d'enregistrement qu'il permet.

Article 71.- 1) Les types de support, les taux de rémunération et les modalités de versement sont déterminés par voie réglementaire.

2) La rémunération prévue au présent chapitre est perçue pour le compte des ayants droit ou ayants cause par l'organisme compétent de gestion collective.

3) La rémunération pour copie privée des phonogrammes ou vidéogrammes bénéficie à parts égales aux auteurs, aux artistes-interprètes, aux producteurs et au fonds de soutien à la politique culturelle prévu à l'article 5.4) ci-dessus.

Chapitre II : De la rémunération pour copie privée des œuvres imprimées

Article 72.- Les auteurs des œuvres imprimées et les éditeurs desdites œuvres ont droit à une rémunération au titre de la reproduction destinée à un usage strictement personnel et privé.

Article 73.- La rémunération prévue au présent article est versée par le fabricant ou l'importateur des machines et utilisable pour la reproduction à usage privé, d'une œuvre imprimée, lors de la mise en circulation au Cameroun de ces machines.

Article 74.- 1) Les types de machines assujettis à la rémunération et le taux de cette rémunération, ainsi que les modalités de versement sont déterminés par voie réglementaire.

2) La rémunération prévue au présent chapitre est perçue pour le compte des ayants droit ou ayants cause par l'organisme compétent de gestion collective.

3) La rémunération pour copie privée des œuvres imprimées bénéficie à parts égales aux auteurs, aux éditeurs et au fonds de soutien à la politique culturelle prévu à l'article 5.4) ci-dessus.

Titre V : De la gestion collective

Article 75.- 1) Les titulaires du droit d'auteur ou des droits voisins peuvent, aux fins de l'exercice de leurs droits, créer des organismes de gestion collective de droits d'auteurs et de droits voisins.

2) Il ne peut être créé qu'un organisme par catégorie de droit d'auteur et de droits voisins. Les catégories sont déterminées par genre et par association nécessaire.

3) Les dispositions de l'alinéa 1) du présent article ne portent nullement préjudice à la faculté appartenant aux auteurs et aux titulaires de droits voisins d'exercer directement les droits qui leur sont reconnus par la présente loi.

Article 76.- Les modalités de contrôle de la création et du fonctionnement des organismes de gestion collective du droit d'auteur et des droits voisins du droit d'auteur sont fixées par voie réglementaire.

Article 77.- 1) Peuvent être membres d'un organisme de gestion collective, les auteurs, les artistes-interprètes, les producteurs de phonogrammes et de vidéogrammes, les éditeurs ou leurs ayants droit ou ayants cause.

2) Sauf convention contraire, l'acte d'affiliation à un organisme confère à celui-ci mandat de son membre pour accomplir tout acte de gestion collective, telles l'autorisation d'exploitation des œuvres, la perception et la répartition des redevances, la défense judiciaire des droits.

Article 78. - 1) Les organismes de gestion collective doivent tenir à la disposition des personnes intéressées le répertoire de leurs membres et des œuvres de ceux-ci.

2) Les organismes de gestion collective doivent utiliser leurs revenus selon un barème déterminé par leurs statuts et autres textes fondamentaux approuvés par le ministre chargé de la culture.

Article 79.- 1) Tout organisme de gestion collective est tenu de communiquer au ministre chargé de la culture spontanément ou à la demande de celui-ci :

- a) ses comptes annuels ;
 - b) les modifications de ses statuts et autres textes fondamentaux ainsi que des règles de perception et de répartition des droits, un mois au moins avant leur examen par l'assemblée générale ;
 - c) les accords de coopération et autres conventions conclus avec les tiers ;
 - d) les décisions de l'assemblée générale ;
 - e) les bilans et compte rendus, ainsi que le rapport du commissaire aux comptes ;
 - f) les noms de ses représentants.
- 2) Le ministre chargé de la culture ou son représentant peut recueillir, sur pièces et sur place, les informations mentionnées au présent article.

Titre VI : Des infractions, des sanctions et des procédures

Article 80.- Est constitutive de contrefaçon :

- a) toute exploitation d'une œuvre littéraire ou artistique faite en violation de la présente loi, par représentation, reproduction, transformation ou distribution par quelque moyen que ce soit ;
- b) toute reproduction, communication au public ou mise à la disposition du public par vente, échange, location d'une interprétation, d'un phonogramme, d'un vidéogramme, réalisées sans l'autorisation lorsqu'elle est exigée, de l'artiste-interprète, du producteur de phonogramme ou de vidéogramme, ou de l'entreprise de communication audiovisuelle ;
- c) toute atteinte au droit moral, par violation du droit de divulgation, du droit à la paternité ou du droit au respect d'une œuvre littéraire ou artistique ;
- d) toute atteinte au droit à la paternité et au droit à l'intégrité de la prestation de l'artiste-interprète.

Article 81.- 1) Est assimilé(e) à la contrefaçon :

- a) l'importation, l'exportation, la vente ou la mise en vente des objets contrefaisants ;
- b) l'importation ou l'exportation de phonogrammes ou vidéogrammes réalisées sans autorisation lorsqu'elle est exigée, de l'artiste-interprète ou du producteur de phonogrammes ou de vidéogrammes ;
- c) le fait de fabriquer sciemment ou d'importer en vue de la vente ou de la location, ou d'installer un équipement, matériel, dispositif ou instrument conçu en tout ou partie pour capter frauduleusement des programmes télédiffusés lorsque ces programmes sont réservés à un public déterminé qui y accède moyennant une rémunération versée à son opérateur ou à ses ayants droit ou ayants cause ;

d) la neutralisation frauduleuse des mesures techniques efficaces dont les titulaires de droits d'auteur et de droits voisins se servent pour la protection de leur production contre les actes non autorisés ;

e) le fait de laisser reproduire ou de représenter dans son établissement de façon irrégulière les productions protégées en vertu de la présente loi ;

f) le défaut de versement ou le retard injustifié de versement d'une rémunération prévue par la présente loi ;

g) le fait d'accomplir les actes suivants, en sachant ou, pour les sanctions civiles, en ayant de justes raisons de croire que cet acte va entraîner, permettre, faciliter ou dissimuler une atteinte à un droit prévu par la présente loi :

- supprimer ou modifier sans y être habilité, toute information relative au régime des droits se présentant sous forme électronique ;

- distribuer, importer aux fins de distribution, communiquer au public sans y être habilité, des originaux ou des exemplaires d'œuvres, d'interprétations, de vidéogrammes, de phonogrammes, de programmes, en sachant que les informations relatives au régime des droits se présentant sous forme électronique ont été supprimées ou modifiées sans autorisation.

2) Par "information sur le régime des droits", il faut entendre des informations qui permettent d'identifier l'œuvre, l'interprétation, le vidéogramme, le phonogramme ou le programme, ou les informations sur les conditions et modalités d'utilisation de ces productions et tout numéro ou code représentant ces informations lorsque l'un de ces éléments d'information est joint à l'exemplaire d'une production ou est lié à la communication d'une production au public.

Article 82.- 1) Les infractions visées aux articles 80 et 81 sont punies d'un emprisonnement de cinq (5) ans à dix (10) ans et d'une amende de 500 000 à 10 000 000 de Francs CFA ou de l'une de ces deux peines seulement.

2) Les peines prévues au présent article sont doublées lorsque l'auteur de l'infraction est le cocontractant du titulaire du droit violé.

Article 83.- Les infractions aux dispositions de l'article 20 ci-dessus peuvent entraîner une condamnation solidaire à des dommages et intérêts par le tribunal au profit des bénéficiaires du droit de suite, de l'acquéreur, du vendeur et de la personne chargée de procéder à la vente aux enchères publiques.

Article 84.- 1) En tout état de cause, le tribunal peut ordonner la confiscation des exemplaires contrefaisants, du matériel ayant servi à la commission de l'infraction, de même que les recettes qu'elle aurait procurées au contrevenant.

2) Le matériel utilisé par le contrefacteur et les exemplaires contrefaisants peuvent être détruits.

3) La juridiction peut ordonner la publication de la décision dans les conditions prévues à l'article 33 du Code pénal.

Article 85.- 1) Lorsque leurs droits sont violés ou menacés de l'être, les personnes physiques ou morales ou leurs ayants droit ou ayants cause, titulaires des droits visés par la présente loi, peuvent requérir un officier de police judiciaire ou un huissier de justice pour constater les infractions et, au besoin, saisir, sur autorisation du Procureur de la République ou du juge compétent, les exemplaires contrefaisants, les exemplaires et les objets importés illicitement et le matériel résultant, ayant servi ou devant servir à une représentation ou à une reproduction, installés pour de tels agissements prohibés.

2) Le président du tribunal civil compétent peut également, par ordonnance sur requête, décider de :

a) la suspension de toute fabrication en cours tendant à la reproduction illicite d'une œuvre ;

b) la suspension des représentations ou des exécutions publiques illicites ;

c) la saisie même les jours non ouvrables ou en dehors des heures légales, des exemplaires constituant une reproduction illicite de l'œuvre, déjà fabriqués ou en cours de fabrication, des recettes réalisées ainsi que des exemplaires contrefaisants ;

d) la saisie du matériel ayant servi à la fabrication ;

e) la saisie des recettes provenant de toute exploitation effectuée en violation des droits d'auteur ou des droits voisins.

Article 86.- 1) Dans les quinze jours de la date du procès-verbal de saisie, le saisi ou le tiers saisi peut demander au président du tribunal d'en cantonner les effets, ou encore d'autoriser la reprise de fabrication ou celle des représentations, sous l'autorité d'un administrateur constitué séquestre, à qui appartiendront les produits de cette fabrication ou de cette exploitation.

2) Le président du tribunal statuant en référé peut, s'il fait droit à une demande du saisi ou du tiers saisi, ordonner à la charge du demandeur la consignation d'une somme effectuée à la garantie des dommages et intérêts auxquels l'auteur pourrait prétendre.

Article 87.- Faute pour le saisissant de saisir la juridiction compétente dans les quinze jours de la saisie, mainlevée de cette saisie peut être ordonnée, à la demande du saisi ou du tiers saisi, par le président du tribunal statuant en référé.

Article 88.- Lorsque les produits d'exploitation revenant au titulaire du droit d'auteur et de droits voisins font l'objet d'une saisie-attribution, le président du tribunal civil compétent peut ordonner le versement à l'auteur, à titre alimentaire, d'une certaine somme ou d'une quotité déterminée des sommes saisies.

Article 89.- Lorsque, par des marchandises qui viennent d'être dédouanées, une partie porte atteinte au droit d'auteur ou aux droits voisins, le président du tribunal peut lui ordonner de cesser la violation.

Article 90.- 1) Lorsque le titulaire du droit d'auteur ou de droits voisins soupçonne l'importation ou l'exportation imminente de marchandises qui violent ses droits, il peut demander au ministre en charge des douanes ou au président du tribunal de faire suspendre par les autorités douanières la mise en libre circulation desdites marchandises.

2) Le demandeur devra, à l'appui de sa demande, fournir une description des marchandises et prouver l'atteinte en vertu de la loi du pays d'importation ou de la présente loi.

3) Afin de permettre au demandeur d'engager et justifier son action en justice, l'administration des douanes devra lui fournir toutes les informations relatives aux marchandises retenues, nonobstant les dispositions du code des douanes relatives au secret professionnel. Le transporteur, le transitaire, le déclarant, l'acconier ou toute autre personne est astreinte à la même obligation.

4) Le juge ou le ministre peut exiger une caution au demandeur.

5) L'importateur ou l'exportateur et le demandeur sont informés de la suspension dans les cinq jours qui suivent la décision.

6) Dix (10) jours après que le demandeur a été informé de la suspension, si les autorités douanières ignorent qu'une personne autre que le défendeur n'a pas saisi la juridiction compétente quant au fond, ou si l'autorité compétente a prolongé la suspension, celle-ci sera levée.

7) Le demandeur doit réparer le préjudice causé par la détention injustifiée des marchandises.

Article 91.- Pour l'application des dispositions pénales ci-dessus, les délais d'opposition et d'appel sont respectivement de quinze (15) jours et d'un (1) mois à compter de la signification du jugement.

Titre VII : Du champ d'application de la loi

92. Les œuvres, les interprétations, les phonogrammes, les vidéogrammes et les programmes des Camerounais sont protégés par la présente loi. En cas de cotitularité, il suffit que l'un des titulaires soit Camerounais.

Article 93.- 1) Les étrangers jouissent au Cameroun du droit d'auteur ou de droits voisins dont ils sont titulaires, sous la condition que la loi de l'État dont ils sont les nationaux ou sur le territoire duquel ils ont leur domicile, leur siège social ou un établissement protège les droits des Camerounais.

2) Le droit d'auteur et les droits voisins dont jouissent les étrangers sont protégés conformément à la présente loi.

Article 94.- Les dispositions de la présente loi relative à la protection des œuvres littéraires et artistiques, aux interprétations, phonogrammes, vidéogrammes et programmes s'appliquent aux œuvres qui ont droit à la protection en vertu d'un traité international auquel le Cameroun est partie.

Article 95.- Toute question préalable au problème principal de la protection des droits des étrangers, notamment la question de la détermination de la qualité de titulaire de droits, est réglée par la présente loi.

Titre VIII : Des dispositions transitoires et finales

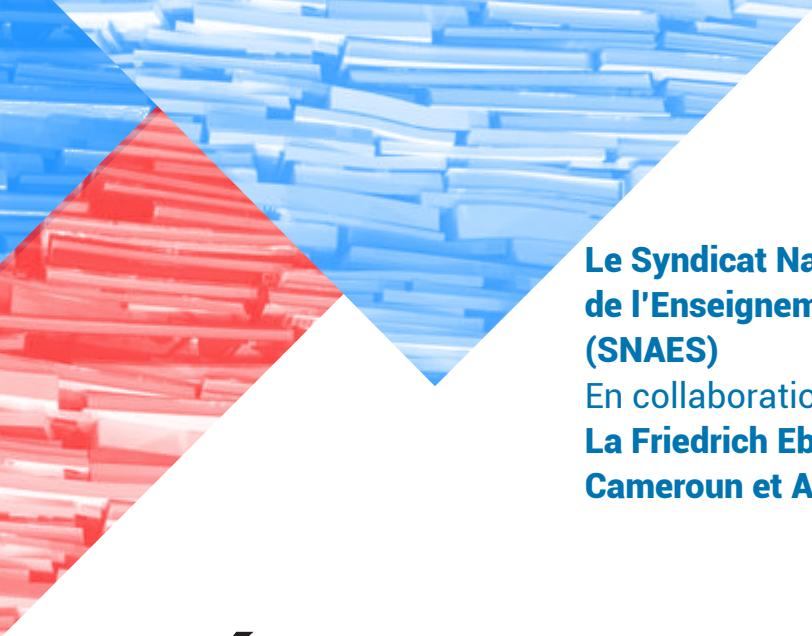
Article 96.- Les organismes de gestion collective sont tenus de se conformer aux dispositions de la présente loi dans les douze (12) mois suivant son entrée en vigueur.

Article 97.- La présente loi qui abroge toutes dispositions antérieures contraires, notamment la loi n° 90/010 du 10 août 1990, sera enregistrée et publiée suivant la procédure d'urgence, puis insérée au Journal Officiel en français et en anglais.

Yaoundé le 19 décembre 2000

Le Président de la République

Paul BIYA



**Le Syndicat National Autonome
de l'Enseignement secondaire
(SNAES)**

En collaboration avec
**La Friedrich Ebert Stiftung
Cameroun et Afrique Centrale**

AMÉLIORER LES MANUELS SCOLAIRES AU CAMEROUN

ENQUÊTE SUR LES DÉTERMINANTS DE LA QUALITÉ

**FRIEDRICH
EBERT** 
STIFTUNG

