

# ENFANTS D'AUJOURD'HUI DIVERSITÉ DES CONTEXTES PLURALITÉ DES PARCOURS

*Colloque international de Dakar  
(Sénégal, 10-13 décembre 2002)*



*Numéro 11*

ASSOCIATION INTERNATIONALE DES DÉMOGRAPHES DE LANGUE FRANÇAISE  
**AIDELF**

# Réaménagements scolaires et travail des enfants au Cameroun : Les enjeux d'un lendemain incertain

**Dorothee KOM**

Centre national d'éducation, Yaoundé, Cameroun

L'éducation, qui inclut l'instruction, est une des valeurs sûres que l'on acquiert pour la vie. Au terme de dix ans d'effort en vue d'une éducation de base pour tous, les autorités camerounaises font état des « *insuffisances* », encore nombreuses, à l'atteinte de ce noble objectif. « *La diminution de la qualité de l'enseignement et la déscolarisation observées ces dernières années constituent, [affirment-elles], des tendances préoccupantes.* » (Mineduc, *Stratégie du secteur de l'éducation*, 2000, 2). « *L'intense exploitation des filles dans les travaux agro-pastoraux et ménagers* » (Yacouba, 2000, 8) préoccupent de façon particulière. Elle traduit à sa manière « *l'absence d'une perception favorable à l'école moderne par les parents* », contraints, au cours des années 90, d'opérer des choix difficiles que seules, les incohérences d'un « *système éducatif ... resté tributaire des orientations de l'époque coloniale* » (Ibid., 8-9), ont rendu possibles. Entre autres « *mesures de redressement* » préconisées pour y remédier, on envisage de commettre des « *études tendant à réorganiser le calendrier et l'adaptation des programmes scolaires aux spécificités des régions diverses du Cameroun* » (Yacouba, 2000, 90). On l'a compris : *la rythme et les calendriers scolaires* (Mineduc, 2000, 7), c'est-à-dire l'organisation et la gestion du temps non seulement scolaire, mais global des élèves, pose problème. Mais la pudeur avec laquelle le département de tutelle reconnaît le rôle de gestion intégrative du temps dans la baisse de qualité et la déscolarisation croissante laisse craindre un diagnostic qui n'intègre pas la part que jouerait trop de temps libre dans le phénomène d'oisiveté, de délinquance juvénile, d'école buissonnière et de diverses formes de violence dont les enfants sont victimes à l'école et hors de l'école.

Loin ici l'envie de polémiquer sur la compréhension des concepts que sont l'éducation et l'instruction. Les observations désabusées citées plus haut, doivent, pour être significatives, se comprendre à la lumière d'un contexte général dans lequel elles s'inscrivent. C'est ainsi qu'un examen des liens de causalité qui renvoient aux diverses composantes sociales et à d'autres réalités incontournables qui affectent la vie des jeunes élèves et les conditionnent négativement par rapport à l'école et au monde permettra de cerner d'un peu plus près les contours des dangers qui entourent le jeune scolaire. L'analyse des décisions et pratiques nationales, notamment celles portant sur la gestion du temps et affectant les acteurs éducatifs permettront de dégager la problématique de la gestion du temps des élèves et des violences liées à la gestion de ce temps chez les jeunes élèves au Cameroun. La réflexion se focalisera particulièrement sur les aspects concernant les jeunes élèves du cycle primaire en milieu urbain soumis aux termes du décret présidentiel de 1993. Des pistes de recherche et quelques suggestions pratiques clôtureront cette réflexion.

## 1. Du contexte général de l'évolution de la jeunesse au Cameroun

Trois aspects complémentaires du contexte dans lequel évolue la jeunesse scolaire camerounaise depuis dix ans peuvent être rappelés. À titre indicatif, le contexte est caractérisé par des facteurs socio-économiques, familiaux et scolaires.

### a) *Du contexte socio-économique*

La Décennie de l'éducation pour tous s'ouvre au Cameroun sur fond d'une crise économique et sociale profonde.

• *Au plan économique* : jusqu'au milieu des années 80, la vente du café et du cacao a permis aux planteurs de scolariser leurs enfants, et à l'État de maintenir des salaires à un niveau élevé. Vers la fin de cette décennie, les prix de ces produits étaient en chute libre sur les marchés internationaux. L'on a assisté, entre autres :

- 1) Au gel des salaires des agents de l'État depuis la fin des années 80 ;
- 2) Au gel des recrutements dans la fonction publique y compris dans le secteur de l'éducation ;
- 3) À la fermeture, de 1989 à 1995, des écoles normales d'instituteurs et instituteurs adjoints (ENI/ENIA) ;
- 4) À de nombreux départs volontaires à la retraite anticipée des agents de l'État, y compris dans le secteur éducatif où l'on ne procède plus au remplacement des partants. Ce dégraissage apparemment volontariste visait à réduire la masse salariale ;
- 5) À des mises à pied massives aussi bien dans les sociétés d'État que dans le secteur parastatique et privé ;
- 6) À deux baisses des salaires, de l'ordre de 75% dans certains cas, de février et d'octobre 1993,
- 7) À la dévaluation du franc cfa de janvier 1994, véritable coup de grâce assené au Cameroun qui va passer, en quelques années, de pays à économie intermédiaire à membre du groupe des pays les moins avancés (PMA), puis au statut de pays pauvre très endetté (PPTE).

Le corps social subit durement et durablement cette descente vertigineuse aux enfers, notamment dans ce qu'il a de plus fragile : les enfants, les jeunes et les femmes. Les effets ne tarderont pas à se ressentir dans le secteur de l'enseignement. Les enseignants, démotivés, estiment que « *le travail a dépassé l'argent* ». Depuis lors, ils *enseignent proportionnellement au salaire qu'ils reçoivent*, et vont au travail quand ils en ont les moyens. Leur disponibilité dans les classes est donc devenue incertaine. Et comme les autres acteurs sociaux, ils « vendent » leur savoir autant qu'ils le peuvent. La surenchère qui en découle place l'enfant en son centre, et il est courant que les messages fassent pression sur les parents pour les contraindre à marchander la transmission du savoir des maîtres. Ce « commerce » est souvent discuté dans les familles, et des enfants, naïfs, n'hésitent pas à informer leurs amis que « *la chèvre du directeur est déjà attachée dans la cour de mon père* ». Il ne saurait donc être question d'échec ni de renvoi ni d'abandon, bien que l'enfant sache qu'il ne mérite pas sa promotion ou son maintien à l'école. Cette *marchandisation exacerbée du savoir* s'inscrit comme l'une des conséquences durables de l'application effective des décisions qui s'appliquent indistinctement à tous les secteurs de la société. La *privatisation de l'enseignement public* en est une autre. Elle alimente le *morcellement des cadres de transmission du savoir* en des sortes de *zones franches éducatives* où l'élève est d'autant plus exposé que la qualité des enseignants est douteuse.

• *Sur le front social* : le vent dit de l'Est souffle fort sur le Cameroun en 1990. L'enseignement privé est placé sous étoile avec la suppression en 1987 des subventions de l'État. La contestation politique renaît avec force, et les corps sociaux tel celui du syndicalisme ou des associations se réorganisent. Les enseignants se constituent en syndicat pour protéger leurs intérêts. Les associations des parents d'élèves (APE) cherchent à émerger. Mais dans un cas comme dans l'autre, l'État, qui régleme, seul, le rythme de la cité, les réprime sans façon. C'est ainsi que la loi portant statut des enseignants du public de 1998 attend encore son décret d'application. Le prix de l'orientation fondamentalement économique des décisions éducatives est fort élevé pour les enfants et pour leur avenir.

En résumé, l'enseignant avec lequel l'État engage la Décennie de l'éducation n'est plus un modèle social. Il est surchargé dans des classes à effectifs pléthoriques et ne jouit plus de son aura d'antan. L'orientation essentiellement économiciste qui caractérise les décisions gouvernementales de cette période le prépare à *prendre sa part de profit* dans le nouveau marché de l'éducation. C'est ainsi qu'aux conditions de travail ingérables et dégradantes qui sont les leurs, ils vont réduire les classes pléthoriques en créant des *appendices privés aux écoles publiques*. Ces structures plus conviviales accueillent et encadrent des élèves qui sont parfois les mêmes que ceux de leurs classes officielles. Les enfants des pauvres sont exclus de ces circuits parallèles, ce qui renforce cette forme de violence alimentée par la paupérisation des enseignants et précipite la baisse de la qualité de l'enseignement. Recommandé par les institutions de Bretton Woods qui appuient l'État camerounais dans sa politique sectorielle, le tutorat ou la répétition érigé en système risque d'approfondir ce schisme social, l'État démissionnant de son rôle de pourvoyeur d'éducation obligatoire et gratuite pour tous les enfants.

### **b) Du contexte familial**

Au niveau familial, les familles subissent, sans préparation, les effets induits des mesures et pratiques indiquées ci-dessus. De plus en plus de jeunes en milieu urbain, diplômés en main, se rangent parmi les chômeurs coincés entre les espoirs placés en eux et des horizons bouchés. La question de l'utilité de l'école se pose avec d'autant plus d'angoisse que le « *système éducatif ... [est] resté tributaire des orientations de l'époque coloniale* » (Yacouba, 2000, 9). Des Camerounais bien pensants se demandent aujourd'hui à quoi ça sert d'aller à l'école si on n'y va pas pour réussir.

La régression des diplômés, porteurs d'espoir pour les familles qui ont cru investir dans l'avenir en les envoyant à l'école, les place en situation de dépendance par rapport à leurs familles. De 1983 à 1995, le taux de chômage des diplômés est passé de 1,5% à 30,9%, celui des sortants de l'école primaire de 8,4% à 23,8%, et celui des non scolarisés de 9,4% à 6,5% seulement (Banque mondiale, 1995, 87). Les discours officiels qui ont fait de la réussite sociale et surtout économique la plus grande valeur publicitaire en faveur de l'école bégaient face à ce paradoxe qu'ils ont du mal à contredire.

Cette situation explique aussi la prolifération des approches multiformes, informelles ou mixtes qui, faute de cadre réglementaire clair, prennent l'enfant en otage avec la bénédiction de l'État. L'on ne peut dire si en libérant les enfants sans l'avis de personne pour permettre aux familles de faire des économies sur les frais qu'implique une certaine organisation du temps scolaire, ce régulateur du rythme de vie nationale a anticipé sur les effets pervers induits de cette décision ou, s'il l'a fait, quelles mesures d'accompagnement ont été prévues pour les atténuer. La profondeur de la réorganisation des rôles sociaux qui s'en est suivie exigeait une prospective de longue portée pour intégrer la pleine dimension des mesures envisagées. La *question de l'intérêt des enfants* dans la nouvelle politique portant sur le calendrier scolaire s'en trouve ainsi posée. Car, eu égard à la nature de l'environnement brouillé d'alors, les familles ont dû intensifier la participation active de tous leurs membres, adultes et enfants, dans la recherche d'un nouveau et difficile équilibre socio-économique. Leur appréciation de la nouvelle réorganisation du temps scolaire allait dans le sens d'une marque de compréhension de la part des gouvernants qui les encourageaient à exploiter au maximum la disponibilité accrue des enfants pour la survie familiale. Le malentendu est loin d'être levé dix ans après l'entrée en vigueur du nouveau calendrier scolaire. En dépit de l'absence de statistiques sur la question, l'on assiste aujourd'hui à une montée en croissance d'enfants vendeurs ambulants ou investis dans de multiples petits métiers de la rue. Peut-être faut-il se réjouir que ces possibilités existent malgré tout.

Dans le cadre familial justement, l'indisponibilité des parents ou de personnes suffisamment responsables pour encadrer des enfants scolaires à domicile, surtout en milieu

urbain, entre dans les habitudes. La journée scolaire se termine souvent avant celle des parents. En effet, ces derniers et notamment les femmes, jadis plus présentes dans la vie des enfants à leur retour de l'école, sont aujourd'hui nombreuses, surtout en milieu urbain, à être poussées hors des domiciles à la recherche des moyens complémentaires de survie. Qu'importe si les activités prétendument productrices de « revenus » dans lesquelles elles s'investissent sont précaires et peu payantes. Il reste que dans l'espace familial qui assurait une interaction personnelle minimale et vitale, celle-ci tend à s'effriter, faisant place au confiage des enfants à des tiers : domestiques, répétiteurs ou tuteurs, voisins, grands-parents, aînés, etc., pour la satisfaction de leurs besoins divers qu'ils soient affectifs ou scolaires. Et là aussi, n'y recourt pas qui veut, mais qui peut.

Ainsi, la déstabilisation du pouvoir d'achat et de l'autorité parentale par des options axées sur les aspects économiques occasionne la désintégration progressive des solidarités familiales traditionnelles (Banque mondiale, 1995 ; Mengue, 1999). Elle est responsable de la défaillance des liens de parenté qui ouvre pour les jeunes avides de gains précoces, rapides et faussement faciles, un « *cycle de vagabondage* » à l'issue incertaine aussi bien pour leur avenir que pour leurs vies. La livraison des enfants à l'éducation à la vie ne peut-elle s'organiser en protégeant leurs vies ?

Cette question se pose d'autant plus que le désespoir et le désarroi poussent les mères à charger les enfants libérés dans des activités qui les livrent au premier malin qui affiche de bonnes intentions. Le transfert de la responsabilité parentale aux plus âgés des enfants et souvent aux filles quel que soit leur âge, est loin d'être une protection pour les plus jeunes. Du reste, cette pratique vieillit précocement les aînés qui jouent tous les rôles sauf le leur, et sont souvent privés de l'une des dimensions importantes de l'éducation et de la socialisation : le jeu. L'on assiste à un accroissement des responsabilités, en quantité et en qualité, alors que l'on observe le rajeunissement des responsables. Pour paraphraser une émission produite par le Multi Media Center (MMC), des jeunes scolaires et notamment des filles sont, sous la contrainte imposée par leur disponibilité prolongée, *déjà parents et encore enfants*. Ceci met à dure épreuve leur capacité et leur perspicacité de gestionnaire du temps, sans l'aide ni même l'information, donnée en temps opportun, des encadreurs chargés de leur éducation et de leur formation.

C'est ainsi que nombre des jeunes vont *tuer le temps* dans des salles de jeux dont l'introduction est trop récente pour que les parents en comprennent la nature, et en mesurent l'impact sur l'éducation de leur progéniture. Les révélations de Safaria à son père dans les sketches sarcastiques portant sur ces salles de spectacles privés donnent, à cet égard, une idée des produits qui y sont offerts à une jeunesse désœuvrée. Une analyse systématique de ce genre de produits promet d'exposer un peu plus clairement les risques moraux qui guettent les jeunes élèves livrés à eux-mêmes des heures durant en période scolaire. L'école buissonnière qui se développe autour de cette politique est un aspect que les autocritiques internes ne font pas ressortir suffisamment.

### c) *Du contexte scolaire*

L'école camerounaise reste violente envers les enfants. Les formes appliquées se sont affinées avec l'interdiction formelle de la bastonnade à l'école. Un grave déficit de communication serait à la base des sévices corporels (Emida/Unicef, 2000) y compris d'ailleurs en milieu familial. À titre indicatif, on peut citer :

- le piment dans les yeux
- le pincement des oreilles
- le « planter des choux »
- la corvée au profit de l'enseignant pendant la période des cours.

Ces pratiques contribuent à qualifier négativement le milieu scolaire. Outre d'être humilié et perdre l'estime de soi, l'enfant qui est soumis à pareil traitement cherche à s'y soustraire. Il n'est pas rare qu'il fugue ou opte pour l'école buissonnière. Il se couvre ensuite par le mensonge auprès des parents, ceux-ci pouvant aggraver le mal en le privant de nourriture, un des éléments fondamentaux de la survie.

Le journal *Mutations* (N° 599, du vendredi 15 février 2002, 6) rapporte le cas d'un jeune élève du primaire, victime sexuel de son maître et répétiteur, et terrorisé le lendemain par l'idée de retourner à l'école. Feignant la maladie pour ne pas y rentrer, il raconte tout seulement lorsque son père menace de le fouetter avec sa ceinture. Et l'on découvre qu'une dizaine d'autres enfants y sont passés sans avoir l'occasion de livrer le tortionnaire.

Il reste que la violence physique s'accompagne de la violence psychologique, mais aussi de la violence morale pour cet enfant obligé de mentir pour se protéger. On ne sait pas encore grand chose de ce genre de violence contre les enfants et où tout le monde semble complice plus ou moins consentant. Nombre d'enfants que l'on pousse dans la rue à la recherche de quoi payer leurs études ou se nourrir la subissent en silence. Si les petites filles vendeuses ambulantes pouvaient raconter leur calvaire en toute sécurité, les éducateurs seraient édifiés de voir que la *violence à l'école engendre une école de la violence qui se manifeste sous des formes multiples*. La spirale qui s'installe pousserait certains enfants à chercher refuge dans la rue.

Sur un autre plan, l'on a déjà signalé le caractère conflictuel des relations entre le Mineduc et, d'une part, les enseignants organisés en syndicats, d'autre part, une partie de la communauté regroupée dans les associations des parents d'élèves (APE). On ne reviendra pas, non plus, sur certains détails relatifs aux conditions de travail déplorables des enseignants et qui transfèrent à leur tour à plus faibles et à plus vulnérables : les élèves.

Entre autres désordres scolaires qui tiennent à la *gestion hasardeuse et inconséquente du temps*, on peut citer les *rentrées fictives ou tardives* en septembre et les *vacances précoces* dès le mois de mai. En plus des interruptions intempestives en cours d'année non comptabilisées comme périodes mortes, ces pratiques faussent généralement le calcul de la période libre des enfants ou du temps consacré à l'école. Il s'agit de *temps perdu* pendant lequel les enfants, poussés hors de l'école, doivent *s'occuper comme ils peuvent*. Mais cette *école du temps perdu* les instruit, conforte la *valeur aléatoire* que les éducateurs eux-mêmes donnent d'une l'institution où l'on *perd son temps*.

À ce désordre organisé, il faut ajouter la pratique, jadis courante en milieux urbains où défilent des personnalités de passage, qui consiste en la suspension d'heures ou de journées entières de cours, jamais rattrapées, pour libérer les élèves en de courtes journées de permission afin qu'ils aillent acclamer ces hôtes de marque. Elle anéantit le sérieux du programme et de la chose scolaire, et est loin de garantir les trente six semaines annuelles minimum de cours officiellement prescrites. Elle est d'autant plus problématique que les enfants devaient en assumer seuls la responsabilité, parfois à l'insu des parents, mais toujours avec la complicité silencieuse des responsables scolaires. La trêve des communiqués radiophoniques appelant aux « *massages nombreux* »<sup>1</sup> à ces occasions signifie-t-elle une gestion plus rationnelle et plus responsable du calendrier et du temps scolaires ? Un examen de la réorganisation du temps scolaire de décembre 1993, subséquentes au décret de novembre 1993 relatif au temps de travail, donne quelques éléments de réponse à cette préoccupation.

---

<sup>1</sup> Expression consacrée pour inviter tout le monde à sortir se masser le long du parcours à suivre par l'hôte ou l'autorité en question.

## 2. Des réaménagements du calendrier de 1993

Le rythme scolaire en cours en 2002 remonte au Décret présidentiel n° 93/320 du 21 novembre 1993 portant réaménagement des horaires de travail dans les administrations publiques. Ce texte ramenait la semaine de travail de six à cinq jours, soit du lundi à vendredi. La journée correspondante devait durer huit heures, de 7h30 à 15h30, avec une pause en mi-journée de trente minutes à fixer par chaque administration. Le chef de l'État dégageait du temps afin que les salariés puissent aller cultiver le champ pour y récolter des vivres qu'ils ne pouvaient plus acheter, faute d'argent. Le décret précisait également que : « *En raison des spécificités inhérentes à certains services publics, les horaires prévus...peuvent faire l'objet d'aménagements particuliers par les chefs de départements ministériels ou les chefs d'unités administratives concernés.* »

Fort de cette marge de manœuvre, le Ministre de l'Éducation Nationale (Mineduc) d'alors procéda, par « Arrêté n° 136/D/39 du 31 décembre 1993, au « *réajustement des horaires des cours dans les établissements scolaires* » relevant de son département.

➤ *Pour les établissements à temps plein* habitués à des semaines allant du lundi au samedi en dehors du jeudi et du samedi organisés en demi journées, la semaine était réduite de la demi journée de samedi pour courir uniquement du lundi au vendredi. La journée, elle, ne partait plus de 8h à 17h, mais plutôt de :

- 7h30 à 13h30 pour la maternelle pour un total de 6h/j
- 7h30 à 13h55 pour le niveau primaire, soit 6h25/j
- 7h30 à 15h30 pour le secondaire général, soit 7h/j
- 7h30 à 16h pour le secondaire technique, pour 7h30/j.

La pause de midi où l'élève rentrait habituellement en famille pour le déjeuner et, peut-être, un court repos, passait de trois heures à trente minutes dans le nouveau programme.

➤ *Pour les établissements à régime mi-temps* aussi connu sous le nom de classes à double flux et caractérisés par un double système de relais et d'alternance dans la même journée et pour les mêmes infrastructures entre deux écoles, la semaine était officiellement maintenue à six demi journées allant du lundi au samedi. L'alternance impliquait aussi que chaque groupe ait cours le samedi matin une semaine sur deux. La journée, quant à elle, était répartie pour cette catégorie d'établissements ainsi qu'il suit pour les niveaux maternel et primaire :

- |   |  |  |
|---|--|--|
| - <i>Au niveau maternel</i><br>(a) premier groupe : 7h30 à 12h30 ;<br>(b) deuxième groupe : 12h45 – 17h 45. |  | - <i>Au niveau primaire :</i><br>(a) premier groupe : 7h00 – 12h20<br>(b) deuxième groupe : 12h30 – 17h50. |
|---|--|--|

Un haut commis de l'État justifia la mesure en arguant qu'elle permettait aux parents d'économiser sur le transport des enfants appelés, pour la plupart, à emprunter les transports publics deux fois plutôt que quatre par jour. Ceci ne tenait nullement compte du fait que les parents exploiteraient cette disposition temporelle comme une mesure d'accompagnement pour les soulager du devoir de fournir ces frais de transport aux enfants. Il semble que ces derniers sont nombreux depuis lors à traîner sur le chemin qui les conduit ou les ramène de l'école. Le principe selon lequel ils ont tout le temps nécessaire pour y arriver ou en revenir à pied est considéré dans certains milieux durement éprouvés comme acquis.

### 3. Gérer le temps : des implications d'une occasion perdue<sup>2</sup>

À l'application, le décret de 1993 a révélé des manquements appréciables pour les jeunes enfants fréquentant un enseignement scolaire public. L'évaluation officielle de son impact semble encore attendue. Mais des hypothèses de travail peuvent être émises.

Enseigner est le capital dont les enseignants disposent. Et puisque tout se chiffre désormais, ils mettent leur savoir à prix et le vendent au plus offrant. Aussi semblent-ils profiter de l'appui que leur offre le gestionnaire officiel du temps d'apprentissage pour mettre leur produit sur le marché. C'est le sens qu'on peu donner à la création de nombreuses structures de répétition qui s'organisent en dehors du circuit officiel de l'école. Abega et Kengne (2000) voient dans le tutorat une « *espèce de rançonnement* » (36) organisé par les enseignants-répétiteurs pour arrondir leurs fins de mois. Même dans les classes, de nombreux enseignants n'accordent d'attention aux enfants que si les parents les ont « motivés » en leur envoyant, souvent par enfants interposés, de l'argent, des produits alimentaires (poulets, œufs, etc.) ou des travaux privés. (Abega & Kengne, 2000, 36 ; Emida/Unicef, 2001).

Les classes multigrades répandues en zone rurale doivent, quant à elles, gérer les effets de la journée continue. Mais plus nombreuses en milieu urbain, les classes à double flux posent le problème de l'auto régulation et de l'auto responsabilisation des élèves. Dix ans après la mise en œuvre des dispositions du décret de 1993, des enfants « *se trompent* » encore de groupe scolaire quand ils arrivent à l'école. L'on n'a pas encore trouvé un stratagème pour mieux les aiguiller vers leur véritable groupe. Ainsi, à peine arrivent-ils aux abords de l'école qu'ils suivent tout naturellement un frère, une sœur ou un ami(e) qui a achevé sa journée et qui rentrent à la maison. Il faut le dire : la période de transition entre les groupes du matin et ceux du soir, longue de seulement quinze minutes, y contribue. Et il ne serait pas inhabituel que des enfants qui errent dans la ville, disent, pour justifier leur présence en classe buissonnière, qu'ils sont « du matin » ou « du soir ». L'*errance* à laquelle ils se livrent à la faveur d'une programmation inconséquente s'ajoute au *désœuvrement* et à l'*oisiveté* dont on dit qu'elle est *mère de tous les vices*. Elle renforce le *sentiment d'abandon et de négligence* que les enfants éprouvent surtout par rapport à leurs parents. La délinquance juvénile, en progression dans les villes, y trouve une bonne source d'alimentation. Le cas d'Elvis qui fréquente secrètement les vidéo clubs, « *quand il n'y a personne à la maison* (Enyegue, 1999, 33) est un cas d'école. La privation des loisirs peut-être interprétée comme une décision qui affecte l'enfant et le contraint à se faire moralement violence.

L'ennui pousse donc de jeunes scolaires libérés tôt de l'école et sans divertissements adaptés, vers des centres de loisirs et des passe-temps peu contrôlés et peu recommandables (vidéo clubs et salles de jeux). Les contre modèles auxquels ils sont exposés échappent à la vigilance des familles mais pas à l'État qui organise leur libération. En définitive, on peut risquer l'hypothèse selon laquelle les dangers qui jonchent le chemin entre l'école et la maison participent d'une politique secrète qui vise à contraindre cette jeunesse, potentielle bombe à retardement, dont on sait qu'elle représente au moins 40% de la population camerounaise de moins de 15 ans.

L'alimentation des élèves soumis à la journée continue se pose, pour nombre d'entre eux, en terme d'insécurité alimentaire, qu'ils soient de la journée continue ou de mi-temps. Des données sur l'existence, la constitution et / ou la qualité des trousseaux déjeuners sont quasi inexistantes. Mais en 1993, alors que les parents ne disposaient que de quelques jours pour s'adapter au nouveau fonctionnement de l'école et au changement à apporter à la gestion de l'alimentation des enfants, aucune formation ne leur a été proposée pour les aider à s'acquitter au mieux de cette tâche. Les cantines scolaires étant rares aux abords des écoles primaires, les enfants continuent encore de se procurer ce qui leur est offert, quand ils peuvent se l'offrir, par

<sup>2</sup> Je paraphrase ici un titre de l'Unesco qui se lit : *Occasions perdues. Quand l'école faillit à sa mission*, Paris, 1998.

des vendeuses de nourriture à l'hygiène alimentaire et à la valeur nutritionnelle incontrôlée. L'on ne saurait offrir les écoles appuyées par le Programme alimentaire mondial dans certaines provinces au rang des exceptions, puisqu'elles ne sont fonctionnelles que dans certaines écoles rurales de quatre provinces sur dix. Par contre, des cas d'intoxication alimentaire massive ont été signalés récemment à Yaoundé. Ces cas cachent mal des situations moins médiatisées d'enfants victimes temporaires ou à la mort de consommation de produits avariés vendus plus ou moins bon marché aux abords ou dans l'enceinte des écoles avec la complicité des responsables qui monnaient souvent les places. Soutenus par des parents dont chaque sous qu'ils dépensent en raison de l'école est une mise perdue, ces enfants ne peuvent s'offrir que ces produits dont ne se mêlent pratiquement jamais les responsables de la santé, non associés à l'éducation et au bien-être quotidien de l'enfant à l'école. Cette question de *la faim ou de l'alimentation à l'école* semble avoir échappé au décideur qui n'a vu, en 1993, que l'occasion pour les parents de faire des économies sur les dépenses faites au profit des enfants.

Par ailleurs, l'ancien horaire qui allait de 8h à 12 h, puis de 15 h à 17h, avec une rupture de trois heures en mi journée, laissait aux élèves juste le temps de se hâter pour être revenus à la maison avant la tombée de la nuit. À midi comme le soir, parents et enfants se retrouvaient en famille, retrouvailles apparemment rendues difficiles avec le nouvel emploi du temps. Le regroupement familial qui assurait un minimum de présence pour encadrer la supervision des devoirs à domicile est désormais hypothétique. À la limite, les parents s'alimentent à satiété dans les « *tourne-dos* », véritables restaurants populaires installés près des lieux de service, et ne se préoccupent véritablement plus d'assurer un repas quotidien plein aux enfants. Ils font ainsi des économies sur la ration alimentaire du ménage. L'État ne pouvait pas anticiper sur toutes les possibilités d'économies qu'il faisait faire aux salariés au détriment des plus faibles et des plus vulnérables. Ventre affamé n'a point d'oreille.

La marge de manœuvre des départements de tutelle dans l'exploitation des dispositions du décret de 93 restaient, somme toute, minces. L'application devait se faire à l'échelle nationale. Ainsi, le début et la fin de l'année, les départs en congés statutaires étaient et sont toujours les mêmes pour tout le monde quel que soit le régime ou la zone géographique. Il faut d'ailleurs rappeler à ce propos, que jusqu'au milieu des années 70, le calendrier scolaire n'était pas le même pour les régions septentrionales et méridionales du Cameroun. C'est par souci d'harmonisation que l'on en était arrivé, au milieu des années 70, au modèle auquel le décret de 93 venait mettre fin. Les intérêts des enfants avaient-ils été autant pris en compte cette fois-là que les intérêts politiques ? Rien ne le laisse penser. Quoi qu'il en soit, la nouvelle politique administrative du temps scolaire consacrait la « *rupture entre le système scolaire et la communauté, des périodes d'interruption des classes ne tenant pas compte des activités agropastorales qui varient selon les régions* » (Yacouba, 2000, 95). Comme l'affirme Enyegue (2001) :

*Activités agricoles, ménagères, commerciales (port des sacs dans le marché, taxi...) ; jeux sans grand intérêt (cartes, baby foot...), voyages dans des villes voisines pour certains élèves qui estiment qu'ils ont beaucoup de temps libre après 15h30. Parfois on retrouve l'élève dans un itinéraire autre que celui qui mène à son domicile* » (73).

Pour Zoua B. (1997), le réaménagement du temps scolaire accroît la fatigue d'un repos trop bref à midi. Il y attribue aussi l'« *implication des élèves dans les activités économiques de leurs parents* » et la « *désaffection de l'école* » (62). Il est rejoint par Beling Bella L. (1998) qui fait observer que les élèves consacrent une part insignifiante du temps libéré par le calendrier scolaire de 1993 à leurs études. Pour des élèves plus âgés susceptibles de servir de modèle aux plus jeunes, après 15h30 où leur journée se termine, ils exercent des activités parfois pénibles, ce qui ajoute son lot de fatigue à celle de la longue journée scolaire sans repos conséquent. C'est donc dire que toutes les conditions sont réunies pour encourager les jeunes élèves à se livrer à des activités aussi diversifiées que risquées, sans protection aucune. C'est du reste ce qu'on peut observer à l'œil nu aux grands carrefours et aux feux de circulation dans des villes comme Douala et Yaoundé.

Dans ces lieux, depuis peu, et bien que l'on ne puisse affirmer avec certitude qu'il s'agisse de jeunes élèves, les enfants parfois bien trop jeunes se faufilent dangereusement entre les véhicules pour écouler des produits divers. Pour le compte de qui risquent-ils tant leurs vies ? D'où vient leur capital commercial ? Ce qui est certain, cependant, c'est qu'aux heures de classe, en pleine année scolaire, un tel commerce puisse se créer et prospérer aussi ouvertement sans que les structures officielles chargées de l'éducation scolaire et de la protection des enfants ne se mobilisent ni pour assurer cette protection, ni pour veiller à ce que l'éducation et l'instruction de ces enfants soient adéquatement menées. Tout se passe comme si le détournement du temps scolaire à d'autres fins et à tous les niveaux laissait les pouvoirs publics indifférents. On laisse les jeunes s'entraîner impunément à la jonglerie qui fait la fortune des « feymen » (truands), certains étant perçus comme des modèles. Car en dépit de la fraude érigée en système de réussite, l'apprentissage scolaire est en cours de disqualification comme lieu d'apprentissage fonctionnel de l'art de se débrouiller avec succès. La morale, on le sait, retrouve difficilement le chemin de l'école.

Ce qui frappe le plus, c'est surtout la *déresponsabilisation de l'État et de l'école* face à la maltraitance des enfants et la tendance à une culpabilisation exacerbée des familles pour les torts portés aux enfants par l'école interposée. On se garde par exemple de voir, dans l'occupation des aires de jeux de l'école où l'on érige de nouveaux bâtiments, ou dans l'absence d'espace pour des activités extra scolaires pratiques, une culture scolaire officielle de violence à l'enfance. Elle matérialise pourtant les limites de la fonction socialisante de l'école réduite à un simple cadre d'instruction abstraite.

#### 4. Des ruptures d'aujourd'hui aux incertitudes de demain

Le dialogue social avec les enfants est l'une des voies obligées de la remise en perspective. Cela passe par l'association de l'ensemble des départements sociaux, voire économiques (Affaires sociales, Santé, Jeunesse et Sports, Condition féminine, Finances, etc.) à la mise en œuvre du décret de 1993. Le ministère de tutelle n'a pas procédé, en son temps, aux concertations indispensables pour arrêter le calendrier en application à ce jour. Une démarche intégrative, un véritable dialogue socio-éducatif permettant d'arrêter une véritable politique de protection de l'enfance et impliquant l'ensemble des acteurs qui œuvrent pour cet objectif, est un impératif qui fonderait les chances d'un nouveau départ. À cet égard, un *cadre permanent de réflexion et de proposition*, doublée d'autorité dotée d'une capacité d'écoute attentive, permettraient de procéder aux ajustements nécessaires.

Il s'agit en définitive d'instaurer un cadre de négociation permanente entre les forces sociales chargées de la protection et du bien-être de l'enfant. Ces nouvelles formes d'exploitation de l'enfance sont le résultat d'une modernité mal intégrée et de l'affaiblissement des structures, tels que l'État, l'école, la famille, qui incarnent au quotidien la protection des enfants. Ceci présage d'une incertitude inévitable que seule un rapprochement constructif de ces différentes composantes peut essayer de conjurer. Pour l'heure, une réorganisation du calendrier scolaire qui intègre la nécessité pour les enfants de combiner l'école et l'éducation à la vie s'impose. Cela suppose une plus grande souplesse qui suspend les classes pendant des périodes bien définies d'activités spécifiques pour chaque région du pays, la suppression des cours certains jours bien ciblés de la semaine, le réaménagement des heures de cours pour aménager les filles qui assument des tâches ménagères.

La question de la volonté d'en finir avec les violences perpétrées contre les enfants, y compris en milieu scolaire, reste entière. N'y aurait-il pas plutôt des signes d'une volonté d'instaurer une certaine division du travail et de partage de pouvoir loin de ce qui est connue sous le nom de la bonne gouvernance ?

## BIBLIOGRAPHIE

- ABEGA, Séverin Cécile, & E.M. KENGNE, *Enquête sur les redoublements et les abandons scolaires*, Yaoundé, 2000.
- BANQUE MONDIALE, *Cameroun : Diversité, Croissance, et Réduction de la pauvreté, Rapport*, Yaoundé, Avril 1995.
- BELINGA BELLA, Laurentine, *L'impact du système de journée continue sur l'assiduité des élèves : cas des élèves des classes de première et de terminale du lycée d'Obala et du Collège Jean 23 d'Efok*, Mémoire de DIPCO, Juillet 1998.
- BREDES, *Les facteurs déterminants de la scolarisation des enfants dans le Septentrion du Cameroun*, Unicef : Yaoundé, 1998.
- DÉCRET PRÉSIDENTIEL n° 93/320 du 21 novembre 1993 portant réaménagement des horaires de travail dans les administrations publiques.
- EMIDA / Unicef, *Enquête sur les violences éducatives faites aux enfants dans les familles et à l'école primaire au Cameroun*, Yaoundé, déc.2000.
- ENYEGUE OKOA, Anastasie Christine, *Être enfant à Yaoundé aujourd'hui*, Yaoundé : Presses de l'UCAC, Travaux et Mémoires 2, 1999.
- FONDATION FRIEDRICH EBERT, *Le secteur informel au Cameroun : Importance et perspectives*, coll. Débats Économiques de la FFE, #2, mai 1991.
- KOM, Dorothee & M.T. MENGUE, *Évaluation de Trois ONG d'Éducation Non Formelle*, l'UNICEF, Mai – Juillet 2000.
- LOI N° 98/004 du 14 avril 1998 d'Orientation de l'éducation au Cameroun.
- MENGUE, Marie Thérèse, *Rapport de recherche, Les enfants de la rue au Cameroun. Cas des villes de : Maroua – Garoua – Ngaoundéré – Yaoundé*, Yaoundé : Unicef-Cameroun, 1999.
- MINASCOF (DPIF), *Enquête sur les enfants en stratégie de survie dans la rue (cas des villes de Yaoundé et de Douala)*, Yaoundé : Minascof/Yaoundé, 1993.
- MINEDUC, *Stratégies du secteur de l'éducation*, Yaoundé, décembre 2000.
- MINEFI (DSCN) – Unicef, *Rapport Principal, Enquête à indicateurs multiples (MICS) au Cameroun 2000*, Août 2001.
- PNUD, *Rapport sur le développement humain 1998. La pauvreté au Cameroun*, Yaoundé : PNUD, 1999.
- TSAMA, Etienne, *La sécurité sociale au Cameroun. Enjeux et perspectives*, Yaoundé : Saagraph & Fondation Friedrich Ebert, 1997.
- UNESCO, *Occasions manquées. Quand l'école faillit à sa mission. L'abandon et le redoublement dans l'enseignement primaire*, Paris : 1998.
- YACOUBA, Yaya, Coordinateur national, *Éducation pour tous : Bilan à l'an 2000*. Cameroun.
- ZOUA, Bonaventure, *L'impact du système de la journée continue sur l'assiduité scolaire en zone rurale. Le cas de la localité d'Awae*, Mémoire de DIPCO, 1997.