



IPSOM

L'Administrateur-Délégué

EGLISE EVANGELIQUE DU CAMEROUN
Institut Supérieur de Pédagogie (IPSOM)
S/C B.P. 1256 Bafoussam - Cameroun
Tél : (237) 344 66 68 ; Fax : (237) 344 66 69
E-mail : info@ipsom.org

**Deuxième Conférence sur l'Enseignement Supérieur et Universitaire
Protestant en République Démocratique du Congo
à Kinshasa du 30 juillet au 4 août 2007**

**Communication du Pasteur Jean-Blaise KENMOGNE,
Administrateur-Délégué de l'IPSOM**
*Une ambition novatrice dans le champ éducatif camerounais :
l'Institut Supérieur de Pédagogie pour Société en Mutations (IPSOM)*

Sous la houlette de l'Eglise Evangélique du Cameroun (EEC), une nouvelle structure d'enseignement des sciences de l'éducation, l'Institut Supérieur de Pédagogie pour Sociétés en Mutation (IPSOM), a ouvert ses portes il y a deux ans à l'ouest du Cameroun, dans la petite localité de Mbouo, à Bandjoun.

Notre dessein

Comme institution universitaire, l'IPSOM se donne, parmi ses tâches essentielles, l'ambition de contribuer à repenser la philosophie, la politique et les stratégies des systèmes éducatifs en Afrique, à travers une réflexion de fond sur les problèmes que pose au continent africain la formation de ses forces intellectuelles, scientifiques, éthiques et spirituelles pour gagner les batailles du présent et de demain.

Il se propose aussi, liant la théorie à la pratique, d'être un espace de promotion concrète d'une vision rénovée de l'éducation, selon des principes qui puissent renouveler les dynamiques pédagogiques et didactiques dans nos sociétés en crise. Elle envisage ainsi de repenser et de renouveler en profondeur le rôle et la mission des instances d'enseignement, d'instruction, de formation humaine, de socialisation et d'intégration culturelle, dans la perspective d'une visée globale par laquelle pourra se bâtir l'Afrique du futur.

L'idée centrale est de penser la société africaine comme une société en mutation, en transition vers de nouvelles exigences d'organisation sociale et de nouveaux champs d'action en vue d'un nouvel ordre de relations humaines dans le monde. En vue, plus précisément, de sortir de la crise actuelle dont nous souffrons tous et toutes, Africains, Africaines et personnes de bonne volonté sensibles au destin du continent aujourd'hui.

Cette société en mutation a besoin d'instances d'éducation qui soient conformes à ses quêtes et à ses attentes les plus profondes. Elle a besoin de devenir un vaste champ d'initiatives, de créativité, d'imagination et d'ingéniosité face aux pesanteurs, aux atavismes, aux déterminismes, aux infécondités, aux dérives, aux incohérences, aux habitudes négatives, aux blocages et aux défaillances qui empêchent la société africaine de juguler sa crise et de bâtir un nouvel ordre de réalités.

Pour ce faire, une remise en question de l'ensemble des philosophies et des politiques actuelles de l'éducation en Afrique est nécessaire, de même qu'est indispensable la libération d'une dynamique éducative renouvelée dans son esprit comme dans ses méthodes, et consciente des enjeux de la sortie de crise et de la construction d'une nouvelle société africaine.

Depuis des années, l'effort de remise en question a été conduit sans complaisance, tant à l'échelle des programmes de l'éducation de base qu'à celle de l'orientation et des options de la formation de haut niveau¹. Dans beaucoup de pays d'Afrique intertropicale, une abondante littérature critique existe, qui remet en cause l'esprit et le fonctionnement du système éducatif².

Ce qui manque le plus en Afrique aujourd'hui, ce sont des lieux d'expérimentation pour de nouvelles voies d'action propres au génie créateur dans le domaine éducatif. Or, c'est ce génie qu'il convient de réinventer, de réactiver, de redynamiser et de réorienter, à travers de nouveaux choix de formation humaine, de nouvelles perspectives d'enseignement et un nouveau tournant de civilisation à proposer. Des voies qui n'enferment pas les Africaines et les Africains dans la critique stérilisante concernant ce qu'ils auraient dû faire et qu'ils n'ont pas fait, mais qui ouvrent un avenir où ils doivent effectivement faire ce qu'ils ont à faire ici et maintenant.

L'IPSOM a l'ambition d'être l'un de ces lieux où s'invente l'Afrique nouvelle dans l'éducation et la formation humaine.

Lutter contre la crise

Pour mettre sur pied cet espace de recherche, de réflexion et d'action en vue de changer la vision et les pratiques de l'éducation, il nous a fallu nous engager à analyser la situation globale de la crise du système éducatif dans nos pays.

Notre diagnostic dans ce domaine s'articule autour de trois niveaux de réalités que tout le monde perçoit en Afrique intertropicale.

Il y a avant tout le niveau de surface. Il concerne essentiellement la situation matérielle du système éducatif où se ressent dramatiquement le vécu de la misère et du sous-développement propre à l'Afrique. Le dénuement des familles, la précarité de la vie comme la pauvreté des structures où se dispense l'enseignement sont ici perçus comme des facteurs de fragilisation de l'ensemble du système. Le taux insuffisant de scolarisation, les effectifs pléthoriques dans les classes ainsi que la gangrène de la corruption des maîtres sont intimement liés à ce contexte. Les familles, les Etats, les Eglises, la société civile, tout le monde se trouve désemparé face à ces conditions objectives d'impuissance matérielle. Dans sa pauvreté, sa misère et son dénuement, l'école africaine est devenue un problème au lieu d'être l'espace où l'on apprend à résoudre les problèmes. Elle a perdu ainsi son sens fondamental et s'est réduite, pour être d'une certaine qualité, à se mettre au service de la frange de la population qui peut se donner les moyens d'assumer les frais de scolarisation. On assiste alors à un système éducatif à deux vitesses : l'enseignement au rabais pour les pauvres et l'enseignement de « qualité » pour les riches dont la crème de la société envoie ses enfants étudier dans les grandes écoles étrangères, ces espaces d'enseignement que notre imaginaire d'Africains considère avec complaisance comme le lieu suprême de la production des connaissances.

¹ Lire à ce propos : Jean-Marie TCHEGHO, *Le déracinement social en Afrique : une conséquence de l'éducation moderne*, Yaoundé, Editions Demos, 2000 ; Peter OBANYA, *The dilemma of education in Africa*, Dakar, UNESCO-BREDA, 1999 ; Abdou MOUMOUNI, *L'éducation en Afrique*, Paris, Présence Africaine, 1998.

² Je renvoie ici à l'excellent livre publié par le Réseau Ecole et Développement (RED) sous le titre *Correspondances : vers une pédagogie de libération*, Yaoundé, CLE, 1999.

Ces problèmes de surface ont mis dans l'ombre les questions de profondeur : **celles qui concernent le contenu de l'enseignement, les valeurs qu'il véhicule, les visées qui y sont déployées, la vision du monde qu'il porte, le sens qui l'éclaire ainsi que le système social qu'il veut construire.** C'est à ce palier de profondeur que se décident véritablement la destinée d'un peuple et sa place dans le concert des nations. C'est là que les fondements vitaux et les repères essentiels concourent à forger autant l'esprit des élites intellectuelles, sociales, administratives, politiques, industrielles et médiatiques que la conscience collective par laquelle le peuple se donne l'image globale de lui-même et de son rôle dans l'histoire des civilisations.

Entre ce niveau de profondeur et le niveau de surface, il y a **la sphère médiane de la réflexion sur les méthodes et les stratégies que l'enseignement, la formation et l'éducation devraient promouvoir en fonction de la situation réelle de la société.** Ces méthodes et ces stratégies ont pour rôle d'armer les esprits et les imaginations pour faire face autant aux enjeux de profondeur qu'aux problèmes de surface.

Que se passe-t-il dans le système éducatif africain devant les exigences d'articulation entre ces trois niveaux d'organisation du système éducatif ?

Il se passe essentiellement ceci, que tous les spécialistes des problèmes de l'école en Afrique connaissent et déplorent³ :

Malgré nos indépendances politiques depuis 1960, notre système éducatif est, en profondeur, un système d'extraversion et d'aliénation. Il véhicule des mentalités et des comportements forgés par des rêves de mimétisme face au système colonial, néocolonial et actuellement "mondial", dont nous avons voulu intérioriser maladroitement les valeurs et les ambitions sans nous demander si tout cela correspondait aux forces de notre propre humanité profonde : à notre pensée fondatrice, à nos valeurs essentielles et aux aspirations issues de notre mémoire vitale.

Edgar Pisani avait bien cerné ce problème depuis longtemps :

Le système éducatif africain a coûté très cher pour aboutir à une formation de base incertaine. Il a, de surcroît, produit des résultats négatifs durables. Toujours la même erreur inlassablement répétée : l'école a été copiée sur un modèle extérieur. La fascination qu'exerçaient les systèmes éducatifs du Nord sur les élites africaines a fixé le contenu des programmes, imposé une pédagogie, détourné des racines culturelles. La colonisation a invité l'Afrique à tourner le dos à ce qu'elle était pour devenir identique à l'Occident. L'école postcoloniale a pris mécaniquement le relais de l'école coloniale. L'université a formé des juristes, des lettrés, des diplomates, des cadres politiques. Les programmes scolaires ont été orientés vers l'acquisition des langages et non vers la maîtrise des gestes ou, d'abord, la connaissance du milieu⁴.

Comme dirait l'historien camerounais Fabien Kange Ewane, nous avons voulu construire un système éducatif sans avoir des fondations solides ni des fondements crédibles dans notre propre être. C'est cette structure d'extraversion, d'aliénation et de mimétisme qui a développé en nous "le complexe de perroquet" dont parle un autre camerounais, Jean-Emmanuel Pondi : le complexe des peuples perroquets dirigés par des élites perroquets, sans aucune force de créativité propre ni aucune confiance dans leurs propres capacités d'initiative et d'inventivité. L'Afrique meurt de cette pathologie des profondeurs due à notre incapacité à "digérer" la modernité occidentale à partir de nos propres protocoles de compréhension de l'existence humaine et de ses drames profonds.

³ Je signale ici l'important livre de Pierre ERNY, *L'enseignement dans les pays pauvres. Modèles et propositions*, Paris, L'Harmattan, 1977. A lire également : Paulin J. HOUNTONDJI, *Pour une pédagogie du changement*, Quest (Groningue), 1997, X, 2, pp. 37-64.

⁴ Ibid, p.184

Marcus Ndongmo écrit à ce sujet :

L'école moderne (...), après avoir évincé l'initiation traditionnelle au point de n'en faire plus qu'un fait de minorité, est devenue l'instance principale et déterminante de la formation en Afrique. Cette école serait à l'origine de tous les bouleversements sociaux profonds survenus en Afrique noire. Elle n'a pas seulement entamé et déstructuré le paysage culturel africain en remettant en cause tout son système des valeurs morales et symboliques, mais plus profondément, elle a défait le lien social. A cause de son insularité, tous ceux qui bénéficient de l'instruction offerte par l'école moderne, se trouvent coupés de leur environnement, de leurs parents, de leur classe d'âge et des schèmes de pensée traditionnels⁵.

A l'échelle de l'élaboration des méthodes éducatives, cette pathologie de profondeur nous a conduit à vouloir copier purement et simplement, souvent très mal d'ailleurs, les principes et les repères éducatifs du monde occidental dont la domination sur notre imaginaire est absolue. L'école africaine s'est calquée sur l'esprit des nations colonisatrices sans comprendre ni les ressorts profonds de l'esprit de ces nations ni les besoins profonds de nos propres populations ici et maintenant. On a vu ainsi l'enseignement au Congo-Kinshasa singer le modèle belge du bourrage des crânes et l'enseignement au Sénégal s'enfermer dans la légèreté et l'élégance rhétorique à la française, sans que soit posée la question du bien-fondé des systèmes que l'on veut "singer" dans un contexte non seulement différent, mais problématique. Les têtes sont ainsi devenues bien pleines avec une modalité de transmission de connaissances essentiellement pyramidale, avec des maîtres qui sont censées "connaître" et des élèves qui ignorent tout, ces derniers étant en fait des tonneaux vides à remplir par des experts en savoirs souvent livresques dispensés dans des langues étrangères.

Ce modèle a consolidé la structure pyramidale de la société, avec des protocoles de fonctionnement où ceux qui connaissent versent leurs richesses intellectuelles dans l'être des ignorants. Dans une telle structure méthodologique, ce n'est pas seulement l'école qui est pyramidale, mais la société dans son ensemble, dont l'école ne fait qu'enseigner et perpétuer un modèle d'être. L'enseignement, la formation et l'éducation deviennent ainsi des moules pour forger une mentalité d'asservissement, où l'on attend que les solutions viennent d'ailleurs. Au gouvernement, dans les parties politiques, dans la société civile, dans les entreprises, tout a tendance à fonctionner selon ce modèle, sous ses diktats. La société dans son ensemble devient une société non créative. On comprend alors pourquoi, dans la situation actuelle de l'Afrique, pour les problèmes qui nous concernent au premier chef, comme ceux de nos fragilités économiques et politiques ou de la pandémie du VIH-SIDA, nous avons tendance à attendre les solutions de la part de la communauté internationale, du FMI, de la Banque Mondiale ou du G8. Faute de méthode éducative fondée sur la confiance en notre propre créativité, faute d'outillages mentaux inventifs et de repères pour un esprit permanent d'initiative, nous développons sans cesse de comportements de dépendance. Notre continent meurt de cette pathologie dans son système de transmission des savoirs, des valeurs et de principes de vie.

On comprend alors que nous soyons impuissants et démunis face aux conditions matérielles où croupissent nos structures de formation, d'éducation et d'enseignement. Nous regardons se déliter, dans une désorganisation totale, les institutions dont dépend notre avenir : les lieux de la production, de la diffusion et de la promotion des savoirs et des valeurs. Notre misère apparaît alors comme une misère anthropologique, pour reprendre le concept célèbre du regretté Engelbert Mveng. Mais il ne s'agit pas d'une misère due à un appauvrissement dont l'Occident serait la cause, mais d'une pathologie dont nous sommes entièrement responsables parce que nous nous sommes enfermés dans un état d'esprit de peuples non créatifs.

⁵ Marcus NDONGMO, op. cit. pp. 7-8.

Pour une pédagogie créative : théorie et pratique

Face à tous ces problèmes, l'IPSOM a été créé comme un chemin pour imaginer des voies de recherche de réponses fécondes et crédibles. Depuis 1986, une équipe de recherche s'était mise à réfléchir sur la situation de l'éducation et de la pédagogie au Cameroun. Dans la dynamique de sa recherche, elle est parvenue à esquisser un schéma de transformation des réalités pédagogiques autour de deux pôles d'action :

- le pôle de la philosophie globale à mettre en œuvre pour changer l'ordre des choses ;
- et le pôle de la pratique et de la recherche pédagogique permanente pour être dans une constante dynamique d'évaluation et d'innovation sur ce qu'il convient de faire.

Philosophie globale

La philosophie de l'IPSOM s'est élaborée à partir du contexte spécifique camerounais. Nous avons étudié, dans une perspective pédagogique et didactique, le fonctionnement du système scolaire actuel en vigueur au Cameroun.

Le résultat a été clair et sidérant. Nous nous sommes rendus compte que le savoir tel qu'il est normalement transmis dans les écoles est considéré comme une "chose", comme un savoir constitué qui, du point de vue de l'apprentissage, apparaît comme un objet plus ou moins "mort". Il est considéré comme une "chose" et on exige de l'enseignant ou de l'enseignante de le mettre "dans" la tête des apprenants, de l'inculquer aux élèves et étudiants à coup de marteau théorique. La conception de l'apprenant complète cette image. Dans cette conception, les apprenants sont considérés comme des bœufs à remplir. On justifie cette vue en disant qu'il faut mettre quelque chose dans les têtes *avant même que* les apprenants puissent agir. Mais les recherches scientifiques surtout en psychologie ont clairement montré qu'un enfant qui arrive dans le monde est déjà doté des potentialités qui lui permettent désormais de comprendre et de maîtriser la vie. Sans cette potentialité innée, les êtres humains seraient perdus. Les éducateurs ne fabriquent pas des statuettes. L'éducation a le devoir de partir des potentialités innées et d'aider l'apprenant dès le début de sa vie à "construire son monde" en se formant lui-même progressivement comme partie active de la société.

A partir de ce constat, il est devenu important d'orienter tout l'effort pédagogique sur une nouvelle base : la prise en compte des intérêts concrets et la prise de conscience du savoir constitué comme une réponse à des problèmes. Cela a conduit à imaginer une pédagogie de la créativité fondée sur le souci d'enseigner à partir des problèmes à résoudre et non des thèmes abstraits à analyser.

L'idée de base est qu'il faut un système scolaire qui se construise en fonction des intérêts des apprenants à vouloir maîtriser des problèmes donnés par la vie. Il faut un système scolaire qui prenne en charge cet intérêt fondamental des apprenants et qui les encourage à réagir aux problèmes et aux exigences de la vie actuelle et future. Un tel système contribuerait en outre à sauvegarder l'héritage des prédécesseurs et à préserver le bon fonctionnement de la société. C'est dans cette perspective que nous avons essayé d'élaborer l'idée, les structures et les principes de l'IPSOM.

A la lumière de cette idée de base, l'équipe de recherche qui a été à la base de l'élaboration du projet de l'IPSOM a fondé celui-ci sur trois principes fondamentaux : le principe des sens divers, le principe d'interaction et le principe de la responsabilité réciproque.

De quoi s'agit-il exactement ?

Le principe des sens divers et **le principe de l'interaction** concernent le secteur didactique, c'est-à-dire la vision même de l'enseignement.

A l'IPSOM, le savoir n'est pas considéré comme un savoir déjà constitué et mort. Bien sûr, nous nous référons à un savoir produit par nos prédécesseurs. Nous ne prétendons pas "réinventer la roue". Mais nous essayons de faire comprendre aux étudiants que le savoir donné est toujours une réponse à un problème rencontré par nos prédécesseurs. Nous leur faisons donc comprendre que chaque savoir dont les hommes disposent est une réponse à un problème particulier. Nous essayons de faire comprendre que, parfois, *la réponse trouvée n'est qu'une réponse possible parmi d'autres auxquelles on pourrait également penser, auxquelles les ancêtres auraient pu penser*. Nous favorisons cette approche parce que le rapport entre un problème et une réponse possible rend un savoir intéressant pour l'apprenant. Il le rend intéressant dans le sens qu'il demande aux apprenants de se mettre à la place de ceux qui étaient exposés au problème et de se référer à la fois au problème et à la réponse trouvée. A partir du problème, le savoir n'est plus un savoir "mort". Au lieu d'entasser le savoir comme une chose "dans" la mémoire et de l'oublier vite, l'apprenant se rappelle le chemin mental entre le problème et la réponse qu'il a parcouru. Alors, il reste dans la tension entre les deux pôles du problème et de la réponse comme le mot "intéressant" le dit : "être" et "inter" = "entre"

Ce n'est pas le lieu ici d'expliquer comment réaliser cette idée didactique. Il suffit de dire qu'un savoir n'est pas légué sous forme d'un savoir "constitué" et distinct du problème auquel il répond ou auquel il doit répondre. Non, selon le principe des sens divers, l'enseignant essaye de formuler un sujet, un thème sous forme d'un problème et il invite les apprenants à chercher une solution. La tâche de l'enseignante ou de l'enseignant est de leur offrir des ressources (soit physiques, soit mentales) dans lesquelles ils peuvent puiser en fonction de la difficulté à maîtriser ; de même, il ou elle les encourage à exploiter ces ressources autant que d'autres du contexte vécu afin qu'ils s'en servent pour chercher et trouver des réponses.

Si l'enseignant ou l'enseignante expose ses apprenants de cette manière à un problème, il se peut que les apprenants trouvent des réponses différentes (qu'ils trouvent des "**sens divers**"). A ce moment, la productivité pédagogique du principe des sens divers se renforce parce que les apprenant(e)s sont invités ensemble avec leur enseignant ou leur enseignante à discuter pour se mettre d'accord sur la solution la plus performante ou la plus adéquate. Ils sont invités à prendre la perspective d'autrui et à considérer le problème et son contexte à partir des positions ou des intérêts différents. Au lieu de s'adapter à un seul monde (social et du savoir), ils font l'expérience de la complexité du monde, de la multiplicité des regards ou des intérêts et, finalement, des cultures. Alors, **le principe des sens divers** essaye de faire entrer la vie dans sa réalité à école.

Le principe de l'interaction n'est que le complément du principe des sens divers. Il suffit de dire que le savoir qui répond à un problème ne peut être trouvé qu'à travers des perspectives différentes à prendre par les apprenants. La prise des perspectives différentes est rendue plus facile et plus productive par l'échange avec des amis qui se trouvent devant le même problème et qui cherchent peut-être une autre réponse. Cette stratégie pédagogique amène les apprenant(e)s à la longue à respecter davantage les voix d'autrui. Au début, il faut que les amis soient présents. Mais plus tard, il se peut aussi que les apprenant(e)s imaginent l'interaction avec des collègues ou des partenaires imaginaires et qu'ils profitent de la multiplicité des voix qui s'impose de plus en plus comme une "deuxième nature" à savoir leur caractère strictement social. Par des précautions prises comme des débats réguliers le danger est évité que la multiplicité des voix se manifeste dans une tête de manière que l'individu isolé ne s'échange plus avec ses partenaires et qu'il se croit le maître du monde. Au contraire, les expériences montrent que la multiplicité des voix rend les gens plus aptes à coopérer avec leurs pareils et à garder la sociabilité et la responsabilité envers le monde social.

Parlons maintenant du **principe de responsabilité réciproque**. Le plus souvent, les écoles (pas seulement camerounaises) sont structurées hiérarchiquement. Le Directeur est le responsable du système qui donne ses ordres aux collègues pour que tout marche bien. Malheureusement, ce système hiérarchique rend les collègues plus ou moins passifs de sorte qu'ils attendent du "chef" des ordres clairs à exécuter. Plus ou moins inconsciemment, ils attendent du "chef" qu'il maîtrise tous les problèmes et qu'il prenne toute précaution à travers ses ordres. Dans un tel système, les membres tendent à projeter toute responsabilité sur n'importe quel "chef", lequel se retrouve dans une position paradoxale. D'une part, il est considéré comme "la bouche" du groupe qui parle, c'est-à-dire comme l'instance qui représente l'identité de chacun et de chacune. D'autre part, il est considéré comme « la bouche » qui transmet les ordres de l'inspecteur, du Secrétaire à l'Éducation, du Ministère de l'Éducation et ainsi de suite. Dans ce sens, on attend du "chef" sur place de représenter la voix des dirigeants et de sécuriser à la fois la vie de ses collègues. Souvent, cette attente paradoxale est cachée dans une ambiance harmonieuse dont "l'harmonie" est le résultat d'un refoulement des intérêts différents. Cette attitude procède d'un système des ordres et des attentes réels ou des ordres et des attentes imaginaires. Souvent, il débouche sur un comportement qui n'est pas vigilant aux problèmes qui se posent en réalité et sur place. Pour le dire métaphoriquement : la réalité au lieu d'être prise dans sa réalité, est occultée par un écran imaginaire devant le vécu réel, de sorte que des "dirigeants", des "autorités", des "chefs" écrivent sur cet écran la "vérité" de la "réalité" pour que les enseignantes et les enseignants la transmettent "dans la tête" des apprenants. Au lieu d'éduquer à la réalité, ce système tend à éduquer à l'image fautive selon laquelle, pour tout problème, il y a déjà des solutions dont dispose le "chef" et qu'il ne faut qu'attendre. On ne peut pas s'étonner de la naissance de l'attentisme.

Il est évident que dans un tel système chaque mot qui risque d'évoquer ou de relever des intérêts conflictuels est considéré comme un danger à éviter à tout prix. Mais la paix acquise ne convient pas à une société en mutation. Elle affaiblit les potentialités de développement.

A l'IPSOM, un autre principe de responsabilité sera mis en marche. Nous l'avons appelé **le principe de la responsabilité réciproque**. Il sera pratiqué de sorte que les étudiants en tant que futurs enseignants et enseignantes seront capables de le pratiquer dans leurs futures écoles.

Selon ce principe, tous les membres du corps enseignant d'une école forment de groupes selon des tâches bien définies en fonction de la pédagogie au profit de la jeune génération. Par exemple, il y aura le groupe qui s'engage dans le rapport entre les familles et l'école ou un autre groupe qui s'occupe des élèves en graves difficultés. Un troisième groupe prend la responsabilité de l'environnement physique et social de l'établissement et ainsi de suite. Mais il ne suffit pas de réclamer la responsabilité des uns ou des autres. Il faut accepter les deux aspects de la responsabilité. D'une part, on ne responsabilise quelqu'un qu'à condition qu'il soit libre dans un espace défini de percevoir lui-même des problèmes qui se posent et de chercher des moyens pour y répondre. D'autre part, chaque responsabilité demande un contrôle par une réflexion critique menée ensemble avec des collègues vis-à-vis desquelles le responsable (ou le groupe responsable) est invité à justifier ses visions et ses décisions prises. Alors, selon le principe de la responsabilité réciproque, les groupes des membres du corps enseignant se contrôlent mutuellement et selon un rythme régulier. C'est ainsi que chaque groupe du corps enseignant est simultanément libre et contrôlé. Il est libre et même encouragé à prendre des initiatives en fonction du bon développement de ses élèves et de l'organisme social. Il est contrôlé par ses collègues de sorte qu'il est régulièrement prié de rendre compte de ses activités. Le fait que les groupes s'organisent selon leurs tâches leur permet d'une part de réfléchir plus efficacement sur leurs observations et leurs initiatives à prendre et d'autre part de trouver normal de s'exposer au contrôle de leurs collègues.

Bien sûr, la responsabilité réciproque n'empêche pas qu'il y ait toujours un "Directeur" d'une telle école. Mais par rapport à ses collègues, il n'est que le "premier parmi ses semblables". Par rapport à l'inspecteur et au public, il n'est que l'intermédiaire entre eux et ses collègues qui, en cas de conflit, ouvre le débat entre les parties conflictuelles.

Les trois principes constituent la vision pédagogique à laquelle l'IPSOM est lié. Une société n'est pas un ensemble stable de données. Toute société actuelle est plutôt un processus qui comporte des exigences, des chances et des risques. Les jeunes générations sont obligées de faire évoluer toutes leurs potentialités innées en fonction du processus social afin de gérer leur vie et de contribuer au bien-être de la société. Aujourd'hui, les sociétés changent vite. Il n'est pas évident que les prédécesseurs sont toujours capables d'équiper leurs successeurs d'un savoir et des capacités dont ils auront besoin. Face à cette situation, la pédagogie est la pratique qui aide les jeunes à faire éveiller et évoluer autant de compétences que possible. Alors, la question principale de la pédagogie est de savoir comment on peut aider les jeunes à faire éveiller et évoluer autant des compétences sans tomber dans le piège de les tenir en tutelle de l'ancien monde qui est en train de disparaître. La pédagogie est obligée de répondre au paradoxe d'encourager les jeunes de marcher en avant tout en sachant qu'elle ne dispose pas de la connaissance du but, de l'avenir et des problèmes à résoudre. La pédagogie n'est que la sage-femme plus ou moins prudente du monde à venir. Elle aide les jeunes à entrer dans ce monde et à y prendre les choses en main.

Spécificités pratiques

L'IPSOM connaît encore une spécificité dont il faut parler dans le contexte des trois principes. Le fonctionnement des trois principes est lié aux études des futurs enseignants et enseignantes qui les rendent capables de pratiquer eux-mêmes les principes et d'encourager leurs élèves à les pratiquer. Ici, il ne suffit pas de donner des modèles d'un bon enseignement et de les copier. Malgré l'espoir de quelques fonctionnaires du système administratif de l'école dans le monde entier, un bon enseignant ou une bonne enseignante se forme difficilement à travers des modèles à copier.

A l'IPSOM, une bonne partie du plan d'études est organisée de sorte que les étudiantes et les étudiants fassent régulièrement des expériences du rapport entre la réalité et le savoir acquis ou à acquérir. Une bonne partie des études est organisée en "époques de travail". Les étudiants se retrouvent dans des petits groupes de travail, toujours ensemble avec un professeur. Pendant quatre semaines, ils s'engagent toutes les matinées dans un sujet qui, par exemple, peut être une certaine théorie. Pendant les quatre semaines, chaque étudiant rédige un texte dans lequel il fait l'épreuve de sa compréhension et de son interprétation du texte lu et discuté. Pendant les quatre semaines à suivre, le groupe, en compagnie du Professeur, étudie la réalité dont le texte étudié parle. Pour donner un exemple : Il se peut que le groupe étudie un livre qui présente une théorie sociologique de la famille. Comme pour nous l'école doit impérativement tenir compte des conditions familiales des élèves, l'étude d'une théorie de la famille est bien justifiée. Mais une théorie n'est qu'une théorie. D'une part, elle permet de faire beaucoup d'observations et d'apercevoir des traits de l'organisation familiale qui sont difficiles à apercevoir sans des outils théoriques adéquats. Mais d'autre part, une théorie ne doit pas être prise comme la vérité de la famille. D'abord, il n'y a pas "la" famille. Une famille monogame est différente d'une famille polygame. L'organisation d'une famille en ville est différente d'une famille en campagne. Il y a des différences entre des familles individuelles et ainsi de suite. Une théorie de la famille ne peut proposer que des notions générales qui nous permettent d'apercevoir, d'analyser et d'interpréter des cas spécifiques. Alors, il est vraisemblable que les étudiants soient amenés par leurs études sur le terrain à une modification de leur savoir théorique déjà acquis. C'est ainsi que les "étudiants" étudient effectivement le champ empirique à travers "la lunette" que le texte étudié leur a proposée. Le champ empirique n'est pas quelque chose à laquelle la théorie est "appliquée". A l'IPSOM, l'observation du champ empirique est d'une part guidée par le savoir théoriquement étudié et le savoir théorique est d'autre part modifié et enrichi par son épreuve empirique. Toutes ces études, soit les études dans la réalité, soit les études sur le plan d'une théorie, sont guidées par la question de savoir à quel problème et avec quel succès quelle organisation familiale essaye de répondre. Dans ce sens, l'étude des théories et les observations empiriques forment un cercle "herméneutique" de sorte qu'il n'y a pas de "vérités" fixes qui ne méritent pas d'être mis en cause par des études et des réflexions.

Il y a d'autres spécificités de l'IPSOM. Evidemment, il n'est pas possible d'organiser toutes les études nécessaires sous formes d'époques de travail. Les matières qui demandent d'autres formes d'apprentissage seront enseignées sous forme de cours classiques tels que connus dans des universités conventionnelles. Par ailleurs, à l'IPSOM, nous organisons tous les mercredis après-midi, une rencontre baptisée "Forum hebdomadaire". Les Forums hebdomadaires sont des espaces d'échanges et de partage, qui réunis les enseignant(e)s et les étudiant(e)s de l'IPSOM autour d'une question scientifique et pédagogique ou de la vie académique et du Campus. Des interventions ou des conférences y sont parfois données, suivies de discussion. Ces interventions, conférences et discussions concernent des sujets d'intérêt commun, et tout le corps enseignant de même que tous les étudiants sont invités à y participer. C'est ainsi que l'IPSOM forme un organisme social dont les organes coopèrent parce qu'ils s'échangent régulièrement des sujets et des problèmes qui les concernent. Mais l'IPSOM s'ouvre aussi à la société dont il fait partie. De temps à autre, des personnes-ressources externes soit du secteur culturel, religieux, économique ou politique, seront invités aux interventions et aux débats. De cette manière, nous pensons que les problèmes réels de la société n'échappent pas aux étudiants de l'IPSOM.

Le protestantisme comme levier de la rénovation de l'éducation

Tout le programme et les réalisations que nous venons de présenter sont sous-tendus par un souci concret : celui de faire de la transformation de l'école protestante le fer de lance de la transformation globale de l'école et de la société.

Dans la situation général d'un système éducatif camerounais et africain sclérosé, où l'accumulation des échecs scolaires et la corruption des milieux éducatifs n'augure rien de bon, nous pensons que les écoles confessionnelles, catholiques comme protestantes, sont appelées à prendre en charge la révolution qu'il y a à accomplir. Il est de leur devoir de faire le choix non seulement de former des enseignants à la hauteur de cette révolution, mais aussi de transformer l'espace même de leur travail éducatif en l'organisant sur d'autres bases que celles d'une société en crise. La tâche est donc celle de construire un système d'éducation et d'enseignement qui s'impose par sa force organisationnelle, par son souci des valeurs éthiques et spirituelles, ainsi que par ses capacités d'innovation dans l'accompagnement pédagogique et dans le potentiel didactique créatrice.

Vu sous cet angle, l'IPSOM se veut un lieu de formation au service de la mission globale des Eglises Protestantes et de l'Eglise tout court, au Cameroun comme partout en Afrique. Dans la mesure où l'Eglise est appelée à transformer le continent par sa force évangélisatrice, c'est dans l'éducation et par la dynamique de la formation humaine qu'elle peut avoir un impact de fond pour bâtir l'avenir. Si elle arrive à donner à son système éducatif, à ses écoles, instituts de formation, centres de recherche et universités le souffle nécessaire à l'invention de l'avenir, elle donnera à l'Afrique des personnalités dont elle a besoin pour se construire, s'organiser et gagner les batailles de son développement et de la promotion humaine.

C'est cette conviction évangélisatrice de base qui est le limon spirituel de fond qui nourrit le travail de l'IPSOM comme lieu éducatif.

Conclusion

Par quoi faut-il conclure cette réflexion ? Par un constat qui donne la force de continuer le travail commencé.

Après deux ans d'expérimentation, nous pouvons dire que la route que l'IPSOM a ouverte est une route de grande espérance pour l'éducation et la transformation du système éducatif au Cameroun et en Afrique. Malgré les difficultés pratiques liées au fait que nos étudiant(e)s viennent

toutes et tous du système traditionnel de transmission hiérarchique des savoirs et qu'ils ont des difficultés à entrer dans l'esprit IPSOM, les résultats sont très encourageants. Nous constatons des progrès rapides, même chez les plus faibles : leur horizon de compréhension des problèmes du pays, de l'Afrique et du monde s'élargit ; leur capacité critique et analytique se solidifie ; leur potentialité de créativité se consolide. A ce rythme, avec la perspective de la recherche permanente dans l'innovation pédagogique, que nous considérons comme le levier de notre travail, il n'y a pas de doute que l'IPSOM constituera un réel lieu d'engagement à la transformation du Cameroun et de l'Afrique en matière éducative.

Kinshasa, le 2 août 2007