

L'enseignement supérieur au Cameroun depuis la réforme de 1993

Ce livre est issu du Groupe National de Travail du CODESRIA sur le Cameroun.

L'enseignement supérieur au Cameroun depuis la réforme de 1993

Dynamiques et perspectives

Sous la direction de

Luc Ngwé

Hilaire De Prince Pokam



Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique
DAKAR

© CODESRIA 2016

Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique

Avenue Cheikh Anta Diop Angle Canal IV

BP 3304 Dakar, 18524, Sénégal

Site web : www.codesria.org

ISBN : 978-2-86978-707-0

Tous droits réservés. Aucune partie de cette publication ne doit être reproduite ou transmise sous aucune forme ou moyen électronique ou mécanique, y compris la photocopie, l'enregistrement ou l'usage de toute unité d'emmagasinage d'information ou de système de retrait d'information sans la permission au préalable du CODESRIA.

Mise en page : Alpha Ousmane Dia

Couverture : Ibrahima Fofana

Distribué en Afrique par le CODESRIA

Distribué ailleurs par African Books Collective

www.africanbookscollective.com

Le Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique (CODESRIA) est une organisation indépendante dont le principal objectif est de faciliter et de promouvoir une forme de publication basée sur la recherche, de créer plusieurs forums permettant aux chercheurs africains d'échanger des opinions et des informations. Le Conseil cherche ainsi à lutter contre la fragmentation de la recherche dans le continent africain à travers la mise en place de réseaux de recherche thématiques qui transcendent toutes les barrières linguistiques et régionales.

Le CODESRIA publie une revue trimestrielle, intitulée *Afrique et Développement*, qui est la plus ancienne revue de sciences sociales basée sur l'Afrique. Le Conseil publie également *Afrika Zamani* qui est une revue d'histoire, de même que la *Revue Africaine de Sociologie* ; la *Revue Africaine des Relations Internationales (AJIA)* et la *Revue de l'Enseignement Supérieur en Afrique*. Le CODESRIA co-publie également la *Revue Africaine des Médias, Identité, Culture et Politique : un Dialogue Afro-Asiatique* ; *L'Anthropologue africain*, la *Revue des mutations en Afrique*, *Méthod(e) : Revue africaine de méthodologie des sciences sociales* ainsi que *Sélections Afro-Arabs pour les Sciences Sociales*. Les résultats de recherche, ainsi que les autres activités de l'institution sont aussi diffusés à travers les « Documents de travail », le « Livre Vert », la « Série des Monographies », la « Série des Livres du CODESRIA », les « Dialogues Politiques » et le *Bulletin du CODESRIA*. Une sélection des publications du CODESRIA est aussi accessible au www.codesria.org

Le CODESRIA exprime sa profonde gratitude à la Swedish International Development Corporation Agency (SIDA), au Centre de Recherches pour le Développement International (CRDI), à la Ford Foundation, à la Carnegie Corporation de New York (CCNY), à l'Agence norvégienne de développement et de coopération (NORAD), à l'Agence Danoise pour le Développement International (DANIDA), au Ministère des Affaires Etrangères des Pays-Bas, à la Fondation Rockefeller, à l'Open Society Foundations (OSFs), à TrustAfrica, à l'UNESCO, à l'ONU Femmes, à la Fondation pour le renforcement des capacités en Afrique (ACBF) ainsi qu'au Gouvernement du Sénégal pour le soutien apporté aux programmes de recherche, de formation et de publication du Conseil.

Sommaire

<i>Note sur les auteurs</i>	vii
<i>Introduction</i>	1
1. D'un système voué à la construction de l'État au projet d'un modèle entrepreneurial de développement : les métamorphoses de l'enseignement supérieur au Cameroun <i>Luc Ngwé</i>	15
2. L'architecture du système universitaire : évolution historique et dynamique actuelle <i>Ernest Folefack</i>	31
3. Diplômes, grades et postes : bureaucraties universitaires, bureaucraties politiques et effets sur la dynamique du champ académique <i>Luc Ngwé</i>	57
4. Épistémologie et auto-constitution minimum d'un système universitaire : remarques sur la philosophie de la réforme universitaire au Cameroun <i>Jacques Chatue</i>	81
5. Le financement de l'enseignement supérieur au Cameroun <i>Hilaire De Prince Pokam</i>	105
6. La dynamique des institutions universitaires dans la politique de développement urbain au Cameroun <i>André Kayo Sikombe</i>	138
7. The University-regional Development Link as a « Third Mission » : The Case of Young Universities <i>Yvonne Zajontz and Eike W. Schamp</i>	167
8. L'intégration de l'enseignement supérieur post-réforme dans le système éducatif camerounais <i>Pierre Emmanuel Ndebi</i>	187

9. La participation des étudiants des universités d'État à la dynamique de construction et de réforme des politiques de l'enseignement supérieur au Cameroun <i>André Tchoupie</i>	209
10. Le processus de privatisation et ses effets sur les dynamiques de l'enseignement supérieur <i>Hilaire De Prince Pokam & Luc Ngwé</i>	235
11. Enseignement supérieur et coopération internationale <i>Hilaire De Prince Pokam</i>	255

Note sur les auteurs

Jacques Chatue est docteur en philosophie de l'Université Jules Verne de Picardie, enseignant à l'Université de Dschang.

Ernest Folefack est docteur en droit public de l'Université de Bordeaux, enseignant à l'Université de Dschang et membre de l'ARSS-Cam.

André Kayo Sikombé est docteur en science politique de l'Université de Yaoundé 2, enseignant à l'Université de Yaoundé 2.

Pierre Emmanuel Ndebi est docteur en sciences de gestion de l'Université de Yaoundé 2, enseignant à l'Université de Douala, membre de l'ARSS-Cam.

Luc Ngwé est docteur en science politique de l'Université de Paris X-Nanterre. Il est enseignant à l'Université de Douala au Cameroun et coordonnateur de l'Association de recherches en sciences sociales du Cameroun (ARSS-Cam).

Hilaire De Prince Pokam est docteur en science politique de l'Université de Paris X-Nanterre. Il est enseignant à l'Université de Dschang et membre de l'ARSS-Cam.

Eike W. Schamp est docteur en économie et professeur à la retraite de l'Université Goethe de Francfort-sur-le-Main.

André Tchoupie est docteur en science politique de l'Université de Yaoundé 2, enseignant à l'Université de Dschang.

Yvonne Zajontz est docteur en économie et directrice du Centre pour la recherche empirique à l'Université d'État Coopérative de Bade-Wurtemberg à Stuttgart.



Introduction

L'enseignement supérieur connaît de grandes transformations à travers le monde, particulièrement dans les États jeunes en la matière comme le Cameroun. Celui-ci a en effet développé au lendemain de son indépendance un système d'enseignement supérieur. Essentiellement public, au sens où il est de création étatique, le système mis en place connaît une architecture en forme d'escalier où cohabitent et parfois se complètent différentes institutions aux vocations tout aussi différentes. Globalement, le système d'enseignement supérieur comporte deux ensembles complémentaires. Les facultés, vouées à des formations généralistes, constituent le premier étage. Les écoles, les instituts et les centres qui délivrent une formation professionnelle constituent le second. La liaison entre les deux blocs n'est pas automatique puisque la fin d'un cursus en faculté ne donne pas forcément accès à une grande école, d'autant que les modalités d'accès sont différentes. Tandis qu'il est libre à l'Université, l'accès aux centres et aux écoles se fait sur concours.

L'Université de Yaoundé, fondée en 1962, a constitué le maillon central de ce système pendant plus de trois décennies. Bilingue du fait des pesanteurs linguistiques héritées de la double colonisation franco-britannique, elle a été aussi l'unique institution pluridisciplinaire et a correspondu aux exigences d'unification et de monopolisation du champ politique et social à l'œuvre dans le pays.

Bien qu'opérant sous des registres différents, les diverses institutions du système d'enseignement supérieur se sont développées en majorité autour des besoins de l'État et se sont imposées comme des instances clés dans son œuvre de construction. Plusieurs éléments en donnent la résonance. Le caractère unique de l'université marquait d'abord le procès d'unité nationale du corps social. L'université est alors un instrument politique au service de la construction et de la consolidation de l'unité nationale. L'enseignement supérieur est ensuite fortement engagé dans la formation d'un personnel qualifié pour la gestion de l'État post-indépendance et de son développement économique, social et culturel. En ce sens, l'offre et la demande de formation sont fortement étatiques. Ainsi, les formes de prise en charge par l'État, notamment des bourses versées à la quasi-totalité des étudiants, ne répondent pas uniquement aux enjeux sociaux, tels que la lutte contre les inégalités, mais s'inscrivent dans cette orientation étatique de l'enseignement supérieur. Enfin, la destination des produits complète ce tableau. Pendant plus

de trois décennies, les produits de l'enseignement supérieur sont employés, sinon exclusivement, du moins majoritairement par l'État, et notamment dans les différents espaces sociaux qu'il administre – dont l'enseignement supérieur. En même temps, l'enseignement supérieur accomplit bien d'autres missions sociales (promotion sociale individuelle et collective) et politiques (contrôle des corps et des esprits).

En somme, l'enseignement supérieur est essentiellement attaché aux différents aspects du développement – économique, politique, social et culturel –, mais aussi fortement engagé dans les sciences de développement en ce sens qu'il doit produire des hommes et un savoir destinés au développement.

Progressivement, la demande croissante en matière de formation, l'absence de réforme réelle du système depuis sa création, aussi bien que l'érosion continue de l'efficacité interne et externe du système (qualité, insertion, pertinence de la formation...) induisent la défaillance de l'État en matière d'investissement scolaire conséquent et de maîtrise de la dynamique. Cette situation, qui subit une attraction conjoncturelle du fait de l'application des recommandations des bailleurs de fonds concernant l'adoption d'un « État modeste » et des mutations politiques dites de « démocratisation » – au sein desquelles l'université et ses agents (étudiants, enseignants) vont jouer différents rôles –, annonce le déclassement du système et précipite le processus de réforme (Ngwé *et al.* 2006). Ces réformes, qui se font à travers une série d'actes et de textes (conférences, lois, décrets) étalés sur une quinzaine d'années, se décomposent en plusieurs séquences plus ou moins intégrées concernant divers aspects. En voici les principales.

D'abord, on assiste dès 1993 à la transformation morphologique du système d'enseignement supérieur. C'est alors que plusieurs universités publiques sont établies dans la plupart des régions administratives, en lieu et place de l'unique Université de Yaoundé que comptait le pays. La reconfiguration de l'espace continue avec l'ouverture au privé ; ainsi, plusieurs institutions d'enseignement supérieur sont créées depuis 1993 (Ngwé *et al.* 2008). En même temps, l'enseignement supérieur, particulièrement l'université, est incité à diversifier ses financements – la première mesure sera l'augmentation vertigineuse des droits d'inscription, qui passent d'environ 10 000 CFA à 50 000 FCFA, et la suppression des bourses.

Ensuite, la Conférence de 2000 de Yaoundé entend harmoniser les contenus des programmes. Partant du constat de l'inadéquation entre les programmes d'enseignement et le marché de l'emploi ainsi que du chômage des diplômés de l'enseignement supérieur, elle pose le problème de l'efficacité du système de formation universitaire au Cameroun. Et la refonte des programmes qui en découle s'oriente vers une adaptation de la formation au marché de l'emploi à travers la professionnalisation des cursus et des enseignements.

Puis, la loi d'orientation intervient en 2001. Son ambition ne se limite pas à donner une base légale au système d'enseignement supérieur. Elle détermine

les orientations fondamentales et fixe les règles générales d'organisation, de fonctionnement, de gestion, de financement et de contrôle des institutions d'enseignement supérieur et de formation post-secondaire, tant publiques que privées. Élaborée dans l'optique d'une redynamisation globale du système, cette loi se projette comme une volonté de clarification et de consolidation des missions fondamentales de l'enseignement supérieur, de codification des rôles et des rapports entre les différents partenaires, d'adaptation continue de la formation aux besoins du marché de l'emploi, de promotion de la coopération nationale et internationale.

Enfin, en 2005, le système LMD est adopté dans l'enseignement supérieur et sa mise en application est entamée au cours de l'année académique 2007-2008. Ce système vise une meilleure professionnalisation et une plus grande mobilité des étudiants. Il est organisé autour de la notion de parcours type, qui est un ensemble cohérent d'unités d'enseignement organisant des progressions pédagogiques adaptées aux étudiants qui les choisissent. Le parcours type offre soit une formation initiale ou continue, soit une formation à vocation fondamentale ou professionnelle. Il est présenté par l'établissement par domaines de formation regroupant plusieurs disciplines.

Les réformes engagées dès 1993 dessinent de nouvelles perspectives de repositionnement de l'enseignement supérieur dans l'espace social. Celles-ci ne renvoient pas à une simple mutation structurelle et fonctionnelle, mais engagent également une modification des attendus de l'enseignement supérieur ainsi que tout ou partie de la philosophie générale qui sous-tend l'éducation. Outre ses missions traditionnelles de formation et de perfectionnement des cadres, d'appui aux activités de développement, de promotion sociale de la science, de la culture et de la conscience nationale, plusieurs impératifs d'adaptation aux évolutions du monde et de son environnement sont prescrits à l'enseignement supérieur. Celui-ci se doit, en l'occurrence, de former des produits adaptés au marché du travail et pouvant surtout créer leur propre emploi (auto-emploi). Cette transformation dans la destination des produits s'accompagne d'une modification substantielle de l'offre de formation, elle-même corrélée à, voire tributaire de la demande. L'éducation est aussi perçue, dans la conception néolibérale qui sous-tend les réformes, comme un bien privé dont les investissements profitent aux étudiants qui, devenus dans le même mouvement des clients, escomptent une rentabilité (Wagner *et al.* 2011). De cette manière également, la charge de cet enseignement supérieur ne peut plus être supportée uniquement par l'État. Les universités se doivent alors de diversifier leurs ressources en intégrant dans leurs modes de financement les contributions des familles, les prestations de services marchands aux entreprises, aux institutions, aux étudiants, les services rendus à la communauté. Ce dernier aspect se pose comme une autre mission de l'enseignement supérieur, faisant ressortir par contraste non seulement les missions

fortement étatiques, voire fonctionnaires, de l'enseignement supérieur d'avant les réformes, mais aussi son impact limité, voire son incapacité à promouvoir le développement tant attendu.

En résumé, les réformes induisent une tendance fortement entrepreneuriale de l'enseignement supérieur en matière de ressources, de fonctionnement, de gestion, de rapports avec l'État et l'environnement, d'objectifs. À ce titre, les universités publiques doivent générer leurs propres ressources, engager des modes de fonctionnement et de gestion différents (gouvernance), reconfigurer leurs missions en y adjoignant les objectifs de rentabilité (Charle & Soulié 2007).

Les études rassemblées dans ce volume contribuent à la connaissance des mutations du système d'enseignement supérieur camerounais vingt ans après le début des réformes. Les auteurs ne prétendent pas dresser un bilan, parce que les processus de réforme ne sont pas achevés et les effets de ce que Claude Allègre, alors ministre de l'Éducation nationale en France, nommait « le mammouth » ne sont perceptibles que sur une plus longue durée. Il s'agit d'un effort d'étude partiel dans sa double référence au caractère transitoire et aux différents aspects de l'objet observé. Transitoire parce que l'enseignement supérieur est en mouvement et ses contours définitifs loin d'être connus. Quant aux différents aspects, ils renvoient aux thématiques possibles de l'enseignement supérieur.

Néanmoins, un regard sur le chemin parcouru ainsi que, sur les tendances qui se dessinent, ont vite fait consensus chez les différents auteurs. De ce point de vue, les textes qui composent ce volume constituent une entrée en matière d'un projet scientifique plus ambitieux en ce sens qu'ils esquissent des questions de recherche d'envergure. L'option d'un arrêt sur image qui puise largement dans l'histoire sociale de l'enseignement supérieur a constitué un choix : celui d'observer et de questionner les mutations du système dans ses différents aspects et facettes. Celui également de substituer aux grandes thématiques constituées et d'autorité, souvent attendues dans l'analyse des systèmes d'enseignement, d'autres formes de contribution à partir des problèmes posés à cette mutation de l'enseignement supérieur et que celui-ci pose en retour. En l'occurrence, les réformes prônent à terme, sinon une autonomie totale de financement de l'enseignement supérieur, du moins un retrait substantiel de l'État en la matière. Comment les institutions publiques vont-elles y parvenir en conservant leur mission de service public et dans un rapport d'inféodation à l'État, qu'elles sont, en étant considérées par les pouvoirs publics et ceux qui en ont la gestion, comme dépendantes de la haute administration de l'État, au même titre que les entreprises publiques, les départements ministériels ? Et l'occupation des postes de gestion renvoie davantage à des logiques du champ politique qu'à des logiques de projet académique. Cette question ne se dissout pas dans la controverse technique de l'élection versus la nomination, mais trouve ses ressorts dans la philosophie politique qui sous-tend l'enseignement supérieur.

Plus encore, l'enseignement supérieur est porteur d'autres enjeux de politique intérieure, que l'essaimage régional des institutions ainsi que les modalités de financement révèlent. Par conséquent, l'exigence d'autonomie de financement entraîne le questionnement sur la cohésion nationale, dès lors que toute politique publique éducative s'est inscrite, depuis l'indépendance, dans cette cohésion, devenant une de ses modalités principales.

Les réformes incitent également les universités à s'orienter vers la professionnalisation et vers l'insertion de leurs produits dans le monde du travail. Comment l'enseignement supérieur en général parviendra-t-il à insérer ses produits sans un questionnement politique préalable sur le marché de l'emploi pour lui-même et relativement à la structure économique du pays ? À l'évidence, ce sont des questionnements sur le positionnement de l'État, la définition de ses missions, la reconfiguration de l'ensemble des rapports sociaux (par exemple des formes d'appartenance à l'État et aux élites), ainsi que des rapports historiques entre public et privé, qui sont engagés dans cette mutation de l'enseignement supérieur.

Le choix a été d'encourager des regards variés sur l'enseignement supérieur à partir de la spécialisation disciplinaire des différents auteurs impliqués dans ce projet, sans prétendre couvrir l'ensemble des disciplines académiques. Le volume réunit en effet des études d'auteurs de différentes disciplines, notamment la science politique, le droit, la gestion, la philosophie, l'économie. La multidisciplinarité, avec ses variétés de méthodologies, de compétences et de théories, a ouvert d'autres horizons de questions en matière d'objets, mais aussi de perspectives sur un même objet. Cette situation a permis d'entrevoir une diversité, ainsi qu'une interconnexion de facettes de l'enseignement supérieur et de problèmes connexes, qu'une cécité disciplinaire ne permet pas d'apercevoir. Cette hétérogénéité du regard permet enfin de pallier l'impossibilité de réaliser un bilan par discipline d'une dynamique transdisciplinaire encore en cours.

Quant au fond, le processus de réforme engage, sinon une réorientation, même partielle, des missions de l'enseignement supérieur, du moins un élargissement substantiel de celles-ci. Jadis au service de l'État et de son œuvre de construction et de développement, l'enseignement supérieur est désormais affecté au service des étudiants et de la société, sans pour autant se départir de ses missions initiales. En effet, les nouvelles orientations de l'enseignement supérieur amalgament dans la confusion les missions anciennement prescrites à l'université – et dont les limites semblent atteintes (développement, unité nationale par exemple) et aujourd'hui recyclées dans un autre contexte politique, économique et social – et les objectifs conjoncturels, tels que la lutte contre la pauvreté, le développement durable, la lutte contre le sida, etc.

Le projet entrepreneurial de l'enseignement supérieur n'enjoint pas seulement à l'enseignement supérieur de cesser d'être une tour d'ivoire pour s'ouvrir sur

l'environnement, mais de se mettre au service de celui-ci. Et c'est aussi de cette relation d'échange que résulteraient certaines dynamiques des institutions publiques d'enseignement supérieur, notamment en matière de financement (frais de scolarité, services marchands, coopération), d'efficacité interne (offre d'éducation, gouvernance) et externe (insertion, services à la collectivité, développement).

Les contributions scrutent cette nouvelle dynamique ainsi que ses orientations. Plusieurs axes sont abordés en rapport avec la problématique centrale du livre, notamment l'examen des dynamiques de l'enseignement supérieur depuis le processus de réforme engagé en 1993. Certains s'intéressent, dans une perspective épistémologique, à la raison d'être de l'enseignement supérieur – et notamment public – dans son rapport à l'orthodoxie universitaire et aux intentions proclamées. D'autres traitent, à travers certaines thématiques, des dynamiques internes ; d'autres encore se focalisent sur les rapports avec l'environnement et les finalités de l'enseignement supérieur. L'environnement doit se comprendre dans une acception large, recouvrant différents aspects (éducatifs, financements, etc.) autant que divers acteurs (familles, les collectivités, etc.). Ces axes ne sont pas étanches les uns vis-à-vis des autres, mais présentent des connexions. Les différents chapitres soulèvent en fait des questions transversales qui montrent que les choses ne sont pas si simples que le laissent supposer les injonctions technocratiques. Au-delà des appréciations idéologiques que l'on peut avoir de ces réformes (néolibérales, imposées, etc.), ces études lèvent parfois le voile sur la nature profonde du système d'enseignement supérieur au Cameroun et interrogent les évidences constituées. Elles montrent aussi pour la plupart et ce, quel que soit l'angle d'approche, les interconnexions entre l'enseignement supérieur et les autres champs sociaux dont dépendent les dynamiques actuelles et futures du système. Si une telle affirmation ne constitue pas une nouveauté, tant les systèmes éducatifs de l'ensemble des pays du monde présentent des ramifications avec les autres champs sociaux, l'enseignement supérieur et plus globalement l'éducation au Cameroun sont au cœur de questions sociales et sociétales majeures, aussi bien au niveau de sa politique intérieure que dans ses rapports à l'espace international. Plus précisément, d'autres considérations et processus sociaux s'y déploient ainsi que ceux liés à l'éducation stricto sensu.

Nous nous sommes d'emblée attelés à planter le décor permettant de saisir les grandes lignes des transformations engagées et/ou prévues du système, autant que les interrogations qu'elles soulèvent. C'est ainsi que Luc Ngwé examine (chapitre I) les métamorphoses progressives de l'enseignement supérieur. Opérant une plongée dans l'histoire sociale du système, il livre la nature profonde de celui-ci à sa création, à savoir un enseignement supérieur au service de l'État et de ses ambitions. Consubstantiel à la naissance de l'État, l'enseignement supérieur connaît un développement en rapport avec ses transformations. Il se

vouera à la construction de l'État en accomplissant différentes missions. Cette structure et cette orientation de l'enseignement supérieur sont soumises à de profondes transformations depuis 1993, année du début des réformes : il est effectivement engagé dans une dynamique de recomposition en termes de configuration de l'ensemble du système, d'objectifs, d'orientation, de mécanismes de fonctionnement. Cependant, cette perspective de changement, porteuse de tensions, n'a pas encore abouti à l'émergence d'un modèle entrepreneurial. Et les réformes, ainsi que les dynamiques actuelles du système camerounais, posent question quant à leur conformité au modèle entrepreneurial de développement prescrit par les injonctions... Ernest Folefack prolonge (chapitre II) la présentation du système et de son évolution en analysant la reconfiguration du paysage de l'enseignement supérieur et les dynamiques internes des institutions universitaires. En effet, la réforme induit une transformation de l'espace de l'enseignement supérieur ainsi que de la carte des formations et des rôles respectifs. Jadis organisée sur un mode dual (université – grandes écoles) hérité du système français et pour les seuls besoins de l'État, l'architecture du système d'enseignement supérieur est complètement transformée. Celle-ci comporte désormais deux pôles (public et privé) ayant des enjeux et des dynamiques différenciés tant au niveau des blocs constitués qu'à l'intérieur de ceux-ci. Cette transformation s'opère dans une explosion des institutions d'enseignement supérieur et de l'offre de formation. Pour autant, elle ne résulte pas d'un projet étatique, mais procède en pratique d'une conjonction des actions de différents acteurs (élites politiques, enseignants, étudiants, promoteurs) enrôlés dans différents champs (politique, académique, économique, etc.) et mus par des intérêts et logiques propres à chaque champ. En conséquence, l'architecture du système d'enseignement supérieur au Cameroun en cours interpelle quant à sa cohérence et à la capacité du système à répondre aux nouveaux défis assignés à l'enseignement supérieur.

Les études se sont également livrées à un questionnement sur l'existence et/ou la constitution d'un champ scientifique et d'une orthodoxie universitaire dans les institutions d'enseignement supérieur, sans lesquels celles-ci ne peuvent constituer de véritables lieux de production du savoir susceptibles d'influer sur les transformations sociales et sociétales. Analysant dans ce cadre le rapport entre l'université publique – ses agents – et l'État, Luc Ngwé met en lumière (chapitre III) l'inféodation continue de l'université au pouvoir politique, et plus précisément aux enjeux du champ politique, depuis la création de l'institution au lendemain de l'indépendance. En effet, l'université et ses agents sont une création politique, dévolus aux missions de l'État et du champ politique (les deux se confondant très souvent) et dont les trajectoires épousent les contours. Les règles de professionnalisation des universitaires sont par conséquent marquées, voire régies par les considérations du champ politique. Cette situation s'accroît avec la réforme de 1993, pourtant présentée comme voie vers la nécessaire autonomie de l'université par rapport au pouvoir politique. La transformation accrue de

l'université en une administration ordinaire – au même titre que les entreprises publiques ou les départements ministériels – doublée des investissements explicites des universitaires dans le champ politique, achèvent de consacrer l'hétéronomie du champ de l'enseignement supérieur public. Celui-ci constitue un lieu d'affrontements pour les enjeux du champ politique plus qu'académique. Dès lors, depuis la création de l'enseignement supérieur, l'institutionnalisation d'un champ proprement académique et surtout scientifique peine à se réaliser. Au-delà de la constitution d'un tel champ, ce qui est en jeu est aussi le questionnement sur l'orthodoxie, ainsi que sur les conditions de possibilité d'un enseignement supérieur pouvant agir sur les dynamiques sociales en abandonnant son inclination congénitale à s'inscrire dans les enjeux conjoncturels du champ politique. Jacques Chatué (chapitre IV) renchérit, et s'interroge sur la raison d'être de cet enseignement supérieur. Il se demande même si, au Cameroun, l'université ainsi que les sciences du développement qui la caractérisent ne constituent pas une simple imposture de l'orthodoxie universitaire et des prétentions au développement auxquelles elle est assignée. À partir d'un examen analytique des textes officiels – à l'effet de réformer et de réorganiser l'institution universitaire au Cameroun –, il s'interroge d'une manière plus large sur la place qui y est faite à la fonction propre des universités comme lieux de production des savoirs, ainsi qu'à la problématique de l'autonomie des acteurs, toutes choses qui, historiquement et épistémologiquement, conditionnent l'orthodoxie universitaire et subséquemment sa participation aux transformations des sociétés. Or la réforme est de nature gestionnaire au lieu d'être systémique. Ses orientations absolues de professionnalisation en font simplement l'antichambre des entreprises, opérant du coup un décrochage par rapport à la prévalence assignée pour les pays pauvres aux sciences de développement. Celles-ci, se distinguant de la recherche en développement en tant qu'innovation, constituent une simple application de la technique, sans interrogation sur sa genèse et surtout sur son rapport à la science : en l'occurrence sur le fait que le développement de la technique est le produit de la maîtrise de la science. Chatué souligne alors le rôle que l'épistémologie des savoirs et des institutions universitaires pourrait jouer dans la perspective, sinon d'une réinvention, du moins d'une réappropriation des universités dans le développement réel des sciences et de l'orthodoxie scientifique – sans lesquelles les universités ne peuvent participer au développement.

La reconfiguration de l'enseignement supérieur passe également par l'octroi de marges de liberté aux institutions, dans leur fonctionnement et leur développement. Et le financement constitue une de ces modalités. Le processus de réforme engagé en 1993 se basait sur un constat, à savoir l'incapacité grandissante de l'État à assurer le financement de l'enseignement supérieur. Ces réformes envisagent un désengagement progressif de l'État en matière de financement pour atteindre une autonomie à l'horizon 2015. L'Etat recommande alors aux institutions d'engager des dynamiques propres permettant leur développement.

Pokam Hilaire met en lumière (chapitre V) la précarité du financement du système d'enseignement supérieur après plus de deux décennies, malgré une diversification des ressources des institutions publiques et privées. Ce financement, qui repose sur des structures de ressources mobilisées par plusieurs acteurs, varie selon les institutions. Dans les universités publiques, l'État reste le plus grand pourvoyeur de moyens financiers, malgré la tendance à la baisse de sa contribution. Cela tient à la nature du système d'enseignement supérieur et aux enjeux politiques qui le traversent, lesquels participent de la politisation des institutions universitaires. Cette prééminence de l'État incite à se demander si les universités elles-mêmes pourraient survivre, au cas où l'État respecterait les dispositions de la réforme.

Quant aux institutions privées, elles mettent en place divers modes de financement parmi lesquels les frais de scolarité occupent une place essentielle. Les autres ressources, assez disparates selon les institutions, sont constituées en grande partie de dons et autres formes de donations. Elles sont par conséquent conjoncturelles et posent la question de la survie de ces institutions.

Au-delà de la différence des modes de financement entre les institutions publiques et privées, les frais de scolarité semblent représenter à l'heure actuelle la ressource la plus stable et la plus sûre pour les institutions de l'enseignement supérieur. Cette ressource, parce qu'assise sur la demande, elle-même en nette augmentation, a été posée par les acteurs internationaux de l'éducation comme un des éléments fondamentaux de l'autonomisation de financement des institutions de l'enseignement supérieur. L'analyse montre pourtant que les frais de scolarité – qui ne suffisent pas à couvrir les besoins des institutions, publiques et privées – sont largement tributaires de la demande éducative, elle-même corrélée à une multitude de variables. En l'occurrence, la demande éducative – et subséquemment le financement de l'éducation – n'est pas déterminée par l'équation numérique de la base de la démographie étudiante, mais réside dans la capacité réelle de celle-ci et des familles à en assumer les charges – cette capacité étant enchâssée dans la structure des relations sociales et du système économique. Afin d'atteindre l'objectif assigné pour 2015, les institutions d'enseignement supérieur sont dès lors face à la tentation, voire à l'obligation, d'augmenter substantiellement les frais de scolarité. Situation qui ne manquera pas de poser d'autres problèmes, notamment d'accès.

La reconfiguration de l'enseignement supérieur s'intéresse également aux finalités. Celles-ci sont énoncées, soit en termes d'objectifs explicitement fixés, soit en termes de médiations par lesquelles l'enseignement supérieur doit transiter pour atteindre les objectifs. Ainsi en est-il de ce qu'on a nommé les rapports avec l'environnement. La philosophie générale qui a guidé la politique de réforme est que l'enseignement supérieur, particulièrement l'université, constitue une tour d'ivoire sans emprise sur les réalités qui l'entourent, dont justement il est censé organiser et induire les transformations et le développement. La réforme enjoint alors aux institutions d'enseignement supérieur, et notamment publiques, de s'ouvrir sur leur

environnement et d'être à son écoute, voire à son service, pour mieux répondre à ses attentes et atteindre les objectifs de développement. L'environnement dont il est question constitue une entité aux contours flous, mais qui renvoie à une diversité d'aspects (éducatifs, économiques, sociaux, etc.) et comporte une pluralité d'acteurs et de groupes d'acteurs (État, collectivités territoriales, communautés, familles, entreprises, etc.). Kayo André rend compte (chapitre VI) de cette dynamique d'inscription des institutions d'enseignement supérieur dans leur environnement urbain, notamment de la manière dont ces institutions participent au processus urbain de construction de l'État au Cameroun. En effet, la multiplication des institutions universitaires publiques et privées affecte la transformation du territoire. Cette prolifération, qui résulte des luttes et des enjeux du champ politique, a pourtant contribué à convertir ces institutions en un puissant instrument d'urbanisation, de développement urbain et d'aménagement du territoire, du fait de leur capacité à agglomérer les hommes, à susciter le développement des infrastructures, des services et des équipements publics, ainsi qu'à générer des activités diverses. Les institutions universitaires se constituent également en acteurs pertinents de la politique de la ville, non seulement par cette capacité de polarisation, mais aussi par leur participation progressive, via les formations et les partenariats établis, au développement harmonieux des villes.

L'essaimage sur le territoire national des institutions, tant publiques que privées, apporte un certain regain de vie aux localités les abritant et modifie en outre le statut de celles-ci pour en faire des villes universitaires – catégorie de plus en plus prisée dans la hiérarchie urbaine, politique et sociale. Or la création des universités dans les villes est très souvent le fait d'élites engagées dans les luttes politiques. De cette manière, la géographie des universités est prise dans les enjeux de définition des géographies du pouvoir, tant ces institutions se muent en ressources politiques dans un contexte de reconfiguration de ces élites.

L'inscription des institutions de l'enseignement supérieur dans le territoire urbain met à jour une certaine ambivalence dans la structuration de l'action publique. Elle s'insère en fait dans la relation non concertée entre un processus étatique d'urbanisation – dont la décentralisation représente une modalité – et des mécanismes autonomes d'urbanisation engagés par l'implantation des institutions de l'enseignement supérieur. Produisant une anarchie urbaine, les institutions d'enseignement supérieur participent à la crise urbaine et à ses effets induits, tels que la déstructuration du lien social.

Prolongeant l'analyse du rapport entre les institutions d'enseignement supérieur et l'environnement, Yvonne Zajontz et Eike W. Schamp (chapitre VII) étudient l'impact de trois universités sur la transformation de leurs environnements régionaux. Le contexte de mondialisation impose progressivement une nouvelle doctrine, à savoir la société de connaissances, comme facteur déterminant le processus de développement régional et national et la croissance économique des

pays. Cette doctrine propose de nouveaux défis aux universités à travers le monde, et particulièrement en Afrique. Ces défis prennent acte en effet de l'importance du transfert de connaissances entre les universités, la politique et l'économie. En utilisant les exemples de trois universités relativement nouvelles dans les régions périphériques, les auteurs examinent ainsi dans quelle mesure ont été satisfaites les exigences factuelles et organisationnelles pour le transfert de connaissances.

Le processus de réforme impose à l'enseignement supérieur d'entretenir des rapports étroits avec son environnement et d'atteindre ses objectifs de développement. Ce faisant, il semble exclure de cet environnement les autres niveaux d'éducation. En même temps, il ne semble pas s'interroger sur la cohérence du système ainsi voué au développement. Pour autant, celui-ci ne saurait être l'œuvre du seul enseignement supérieur, mais de l'ensemble du système éducatif. Une telle absence postule à l'évidence la cohérence du système. Pourtant, elle ne va pas de soi. Pierre Emmanuel Ndebi s'intéresse en effet à l'intégration de l'enseignement supérieur dans le système éducatif camerounais, ainsi qu'à sa consistance (chapitre VIII). Portant son regard sur l'ensemble du système, il met en relief une organisation entonnoir ayant une base bicéphale et dans laquelle l'enseignement supérieur apparaît comme une création ex nihilo. Et pour cause : composé de deux sous-systèmes dans le primaire et le secondaire – comme héritage de sa double colonisation franco-britannique – le système éducatif camerounais constitue un agglomérat de ces deux entités, auquel se superpose l'enseignement supérieur en tant qu'entité nouvelle dont le point de ralliement avec les deux précédentes est le bilinguisme. Cette organisation éclatée, qui a été soumise à deux séries de réformes concernant, d'un côté, les exigences de priorité des niveaux primaires et secondaires, et, de l'autre, le supérieur, accroît la complexité du système. Si le Cameroun a, par ces réformes, amélioré le potentiel organisationnel de son système éducatif, celui-ci est de plus en plus éclaté entre plusieurs départements ministériels. Cette parcellisation entre institutions est porteuse de césures entre les niveaux. À l'évidence, l'enseignement supérieur ne s'intègre que partiellement dans le système global de l'éducation, étant donné que les actions des différents ministères sont indépendantes les unes des autres. Cette césure organisationnelle se prolonge dans les contenus et les programmes de formation mis en place. Il en résulte une absence de synergie de l'ensemble du système fragilisant sa cohérence. L'analyse de la césure entre l'enseignement supérieur et les autres niveaux de l'éducation pose, in fine, la question de la possibilité pour l'enseignement supérieur de répondre au développement.

Les processus de reconfiguration du système d'enseignement supérieur s'étendent sur une durée plus longue que ne l'indique la date de 1993, souvent considérée comme l'année de réforme. En même temps, ils concernent différents aspects et engagent une variété d'acteurs de l'université, lesquels s'inscrivent dans divers registres d'actions, dont celui de la mobilisation. C'est le cas des étudiants,

qui participent activement à la construction/reconstruction des politiques de l'enseignement supérieur au Cameroun. Portant sur différentes politiques, les analyses d'André Tchoupié (chapitre IX) mettent en relief l'épaisseur des transactions entre les étudiants et les autres parties prenantes du jeu, les autorités universitaires particulièrement. Les répertoires d'action qu'utilisent les étudiants sont largement tributaires de logiques concrètes de situation et sont par conséquent influencés par les fluctuations de l'environnement sociopolitique interne et parfois même international. Ainsi, les contextes de forte fluidité politique sont marqués par la dilution des actions de participation et les revendications des étudiants dans les dynamiques globales en cours dans le pays, tandis que les conjonctures politiques routinières sont généralement marquées par une certaine autonomisation de ces actions. Et contrairement aux espoirs de ces étudiants, les résultats ne répondent pas forcément à leur investissement.

De la même façon, la dynamique de l'enseignement supérieur se déploie dans des champs sociaux et mobilise des acteurs (politiques, universitaires, élites, communautés, etc.) mus par les enjeux de ces champs sociaux. Cette dynamique opère à travers la mise en place des politiques, mais se lit surtout dans les pratiques des acteurs et l'exploitation opportune des politiques et des situations. Hilaire de Prince Pokam et Luc Ngwé analysent (chapitre X) les processus de privatisation de l'enseignement supérieur à l'œuvre au Cameroun. Partant d'une définition large de la notion de privatisation, ils montrent comment celle-ci s'opère à la jonction des politiques internationales d'institutionnalisation d'un marché éducatif, de réforme des systèmes d'enseignement supérieur, et du contexte local de privatisation de l'État et de la sphère publique qui irrigue l'espace social dans son ensemble. Dans ce cadre, la privatisation ne renvoie pas seulement à l'édification d'un secteur privé d'enseignement supérieur, ou encore à l'application des logiques entrepreneuriales du secteur privé (financement, gouvernance, services marchands, etc.), mais aussi à des captations privées des politiques publiques éducatives, à l'exploitation opportune, pour des enjeux strictement privés, des politiques et recommandations. Ainsi, les processus de privatisation agissent sous plusieurs formes dans les secteurs publics et privés et selon les institutions. De la même façon, ils concernent divers aspects, notamment la reconfiguration morphologique du système, l'offre de formation, les œuvres universitaires, la pratique du métier d'enseignant. Ces différents processus impriment une dynamique particulière à l'enseignement supérieur et produisent de nombreux effets, dont l'un des plus importants est incontestablement le maintien et la fourniture continue de ce bien particulier qu'est l'enseignement supérieur.

La coopération, tant nationale qu'internationale, vient compléter la présentation de la dynamique en pratique de l'enseignement supérieur. Pokam Hilaire scrute (chapitre XI) les processus et les pratiques qui s'organisent à son ombre. Bien que posée comme une nécessité, la coopération est mise en place en l'absence d'un cadre référentiel structurant les actions. Elle se constitue, par effet d'agrégation,

de l'ensemble des actions différenciées des acteurs des institutions publiques ou privées d'enseignement supérieur, selon les logiques et les enjeux spécifiques à chaque acteur ou groupe d'acteurs. Les formes que prennent ces pratiques de coopération ainsi que les enjeux, les usages spécifiques qui les gouvernent et les conflits qui les traversent sont minutieusement analysés. Champ de force dans les institutions publiques, parce que servant davantage de ressource dans les luttes, la coopération remplit d'autres fonctions au sein des institutions privées. Dans le même temps, les pratiques qui forment la coopération se déploient sous des axes géographiques différenciés, tout en se modelant progressivement sur les évolutions de la mondialisation en général, et pas seulement celle de l'éducation.

En somme, les études rassemblées dans ce volume tentent de livrer la quintessence d'une dynamique en cours.

Références

- Charle, Ch. & Soulié, Ch., (eds), 2007, *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Paris, Syllepse.
- Ngwé, L., Pokam, H. D. P., Mandjack A. & Folefack, E., 2006, « L'université et les universitaires dans les mutations politiques et éducatives au Cameroun », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 5, p. 169-191.
- Ngwé, L., Pokam, H. D. P., Folefack, E., & Mandjack, A., 2008, « L'émergence et les perspectives de l'enseignement supérieur privé au Cameroun », *JHEA/RESA*, vol. 6, n° 1, p. 95-125.
- Wagner, A.-C., Leclerc-Olive, M., & Scarfo Ghellab, G., (eds), 2011, *Les mondes universitaires face au marché*, Paris, Karthala.



D'un système voué à la construction de l'État au projet d'un modèle entrepreneurial de développement : les métamorphoses de l'enseignement supérieur au Cameroun

Luc Ngwé

La question de l'éducation, et particulièrement de l'enseignement supérieur, constitue une des principales préoccupations des pays africains au moment de l'accession à l'indépendance. Confrontés en effet aux nécessités de la construction de nouveaux États, notamment à l'exigence de gestion du nouvel État et de ses perspectives de développement, ces pays s'engagent à corps perdu dans la création des institutions universitaires. C'est dans cette optique que le Cameroun crée en 1961 l'Institut national des études universitaires, avec le concours de la Fondation française d'enseignement supérieur. Devenu université un an plus tard, l'institut constitue l'embryon d'un système plus complexe. En effet, l'enseignement supérieur connaît un développement important qui le fait passer d'un système universitaire à un système d'enseignement supérieur. Pourtant, cette évolution n'entame pas son rapport à l'État. En fait, l'enseignement supérieur, totalement public, est inscrit dès sa création dans un rapport de face-à-face avec l'État (Agulhon 2007) dont il va devenir également un important agent de la réalisation des ambitions de construction nationale. En 1993, le Cameroun entame la refonte de son système d'enseignement supérieur à travers un processus de réformes qui s'étale sur plus d'une décennie. Ces réformes, qui s'inscrivent dans un contexte de mutation des perceptions de la place et du rôle de l'enseignement supérieur à travers le monde, particulièrement en Europe (Neave & Van Vught 1991), se veulent un changement de modèle. Outre la complexification du système à

travers sa transformation morphologique, une diversification de l'offre, et une reconfiguration de l'architecture, les réformes engagent la redéfinition des rapports entre l'enseignement supérieur – en particulier l'université – et l'État, avec son positionnement dans l'espace social. Bien que se référant tous deux à la théorie du capital humain (Martin 2013) et ayant le développement comme perspective commune, le modèle d'enseignement supérieur mis en place après l'indépendance et celui projeté dans les réformes ne renvoient pas en effet aux mêmes attendus parce que les termes de capital humain et de développement, pourtant mobilisés dans les perceptions de l'enseignement supérieur dans ces deux modèles, n'y revêtent pas les mêmes contenus. De sorte que l'enseignement supérieur connaît des orientations différentes dans ces deux situations.

Un enseignement supérieur au service de l'État et de ses ambitions

L'histoire de l'enseignement supérieur au Cameroun est en étroite corrélation avec celle de l'État, à sa naissance comme lors de ses transformations. Les liens entre l'enseignement supérieur et l'État semblent d'autant plus inextricables, dans le contexte historique qui nous intéresse (Kwiek 2006), que les transformations qui affectent le premier sont étroitement liées aux mutations du second et aux modalités de sa construction. C'est ainsi que la vie du système, notamment ses orientations globales, est rythmée par les perspectives de l'État. Créé, administré et financé par l'État, l'enseignement supérieur embrasse les contours de celui-ci au gré de ses évolutions. Il est également au service de ses ambitions et particulièrement de la construction nationale.

Un système dual conforme aux contours de l'État et à ses évolutions

L'évolution politique du Cameroun se compose de différentes phases politiques et institutionnelles allant de l'accession à l'indépendance du Cameroun, sous mandat français en janvier 1960, jusqu'à l'avènement de l'État unitaire en mai 1972, en passant par le fédéralisme de 1961 à 1972. Et les différentes dénominations de l'université (fédérale, puis du Cameroun) en portent la marque autant qu'elles les matérialisent. Dans le même temps, le système connaît un développement de ses structures et de ses activités, débouchant sur un système complexe avec une architecture particulière, au sein de laquelle cohabitent des ensembles aux fonctions différenciées.

Au lendemain de l'indépendance du Cameroun oriental, l'Institut créé en 1961 a encore une activité réduite. Les cycles d'enseignement mis en place se composent de la capacité en droit, de la 1^{re} année et de la 2^e année de licence en droit et sciences économiques et d'une propédeutique littéraire. À la suite de l'adoption du fédéralisme au sein de l'État en 1962, le système connaît une évolution importante. D'une part, l'institut est transformé en université pluridisciplinaire en même temps que change sa dénomination. L'université

fédérale ainsi créée le 8 octobre 1962 est complètement réorganisée¹, avec trois facultés (droit et sciences économiques, lettres et sciences humaines, sciences) comprenant plusieurs filières de formation et des cycles de formation dont la mise en place effective se fait au fil des années. D'autre part, sont progressivement créés les écoles et centres spécialisés. Sont ainsi successivement mis en place l'École nationale camerounaise d'agriculture le 8 mai 1960 et devenue École fédérale d'agriculture (EFA), l'École normale supérieure (ENS) le 30 septembre 1961, le Centre universitaire des sciences de la santé (CUSS) le 16 mai 1969, l'École supérieure internationale de journalisme (ESIJ) le 15 mai 1970, l'Institut des relations internationales du Cameroun (IRIC) le 24 avril 1971 et l'École fédérale supérieure polytechnique (EFSP) le 4 juin 1971.

Enfin, l'Institut de l'administration des entreprises, créé et rattaché à la faculté de droit et des sciences économiques, fait office de spécialisation de ces filières. Ces établissements qui, aux termes du décret créant l'université, relèvent du système universitaire, font partie intégrante de l'université fédérale².

Cependant, le regroupement de tous ces établissements (facultés, instituts, centres et écoles) sous la bannière de l'université fédérale n'engendre pas une homogénéité des activités. En effet, chaque établissement est voué à une activité propre en fonction des spécialisations. Globalement, le système universitaire comporte deux blocs complémentaires : les facultés et les grandes écoles. Situés à différents niveaux du processus de formation supérieure, ces ensembles fonctionnent différemment et assurent des rôles spécifiques.

Les facultés, vouées à des formations généralistes, constituent le premier palier. Les écoles, les instituts et les centres qui délivrent une formation professionnelle forment le second palier. La connexion entre les deux blocs n'est pas automatique dans la mesure où la fin d'un cursus en faculté ne donne pas forcément accès à une grande école, d'autant que les modalités d'accès sont différentes. Sous réserve des conditions d'âge et de scolarité, l'accès est libre en faculté, excepté en capacité de droit où il faut présenter un concours. L'accès aux centres et aux écoles se fait par concours.

De plus, les étudiants des centres et des écoles ne sont pas tenus de transiter par la faculté puisqu'ils peuvent y accéder juste après le baccalauréat. En pratique, la relation entre ces deux blocs opère selon la configuration du marché scolaire et de l'emploi. En effet, le nombre réduit des étudiants aux premières années de l'indépendance et de l'institution tendait à établir une connexion entre les facultés et les grandes écoles. Dans le même registre, l'explosion du marché scolaire pendant les années 1980-1990 a rendu difficile l'accès aux instituts, centres et écoles sans un séjour plus ou moins prolongé en faculté.

À côté de cet ensemble universitaire, se mettent également en place, dès l'indépendance, les grandes écoles, notamment l'École nationale d'administration et de magistrature (ENAM), l'École militaire inter-armes (EMIA) et l'École

nationale supérieure de police (ENSP). Compléments des facultés pour ce qui est de la formation – parce que constituant en fait des lieux de professionnalisation des étudiants issus des facultés, principalement de la faculté de droit et des sciences économiques – leur position est ambiguë dans la mesure où elles ne sont pas rattachées institutionnellement à l'université. Et l'accès se fait sur concours.

Ainsi conçu, le système universitaire fonctionne sur ce modèle en y apportant des ajustements internes, notamment en matière de filières et de cycles dans les facultés.

La reconfiguration de l'architecture universitaire

Deux processus marquent l'évolution du système au début de la décennie 1970. D'une part, l'université fédérale devient Université de Yaoundé à partir de 1973, consécutivement à l'instauration de la forme unitaire de l'État. D'autre part, la configuration de l'architecture est substantiellement modifiée. En mai 1977, un nouveau décret présidentiel crée et organise quatre nouveaux centres universitaires, spécialisé chacun dans un domaine précis : Douala dans les études commerciales et la formation d'enseignants de l'enseignement secondaire technique ; Buéa, qui reçoit la traduction et l'interprétariat ; Dschang, à qui échoit l'agronomie et Ngaoundéré pour l'agro-industrie. Ces centres, qui s'ajoutent aux structures existantes, sont indépendants les uns des autres et surtout de l'Université de Yaoundé. Ils accueillent aussi bien les étudiants issus de l'université que ceux venant directement du secondaire. Et la formation qu'ils délivrent est essentiellement professionnelle puisque leurs produits sont directement intégrés dans le marché du travail.

La reconfiguration s'inscrit dans un double processus. D'un côté, la dynamique de développement économique est amorcée au sein de l'État avec des projets d'industrialisation et de modernisation de l'agriculture. De l'autre, des tendances nouvelles concernant l'éducation en Afrique se dessinent, prenant pour appui les critiques sur l'inadaptation des systèmes éducatifs aux réalités locales. Elles débouchent sur les exigences de professionnalisation de l'enseignement par la spécialisation.

Par-delà la complexification du système et la diversification des offres et des lieux de formation, le système d'enseignement supérieur, dans son ensemble, reste étroitement lié à l'État, lequel assure le financement et la destination des produits. En ce sens, l'enseignement supérieur assure des missions de construction de l'État.

Un système voué à la construction de l'État

Le rôle et la place de l'enseignement supérieur au Cameroun sont consubstantiels à la naissance de l'État et aux nécessités de sa construction. Comme le remarque à juste titre Marek Kwiek (2013) à propos de l'Europe, l'histoire de l'enseignement

supérieur est pour une grande partie l'histoire de l'État-nation en formation. Au Cameroun, il a en effet été un maillon essentiel de ce processus. Il a constitué un emblème de l'indépendance et de la souveraineté (Lebeau 1997), comme certains attributs tels que la monnaie, les relations diplomatiques. En fait, l'expression de la souveraineté s'est accompagnée (lorsqu'elle ne l'a pas précédée, à l'instar de ce qui s'est passé en Europe et qui constitue le modèle pour les pays africains) de la mise en place des politiques éducatives nationales (Kwiek 2013) ainsi que de systèmes éducatifs conformes au projet de construction de l'État-nation. En outre, il accomplit certaines missions politiques, économiques et sociales. Dans ce cadre, il remplit essentiellement deux missions indissociables – de production d'un personnel et d'intégration nationale – définies comme des leviers importants dans la construction de l'État.

L'enseignement supérieur comme instrument de formation des personnels de gestion et de développement de l'État

L'affirmation de l'indépendance et la construction de l'État nécessitent la mise en place d'un appareil étatique et bureaucratique (administratif, politique, institutionnel), et impliquent l'existence d'un personnel qualifié devant assurer sa gestion. Question importante directement liée à l'indépendance – entendue comme capacité à gérer ses propres affaires – dans la mesure où celle-ci renvoyait aussi (et peut-être d'abord) au processus de « camerounisation » des emplois. Dans cette perspective de nationalisation des emplois et des cadres, l'enseignement supérieur est un outil important. En effet, les orientations et missions de l'université définies par les autorités du pays à travers leurs prises de position – les actes du Conseil de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique et technique de 1974 et de 1982 – vont concerner la formation des cadres appelés à remplacer les fonctionnaires et les agents coloniaux ; celle-ci a constitué le premier objectif de l'enseignement supérieur, tant les exigences d'édification de l'ossature du nouvel État étaient pressantes. C'est justement ce qu'exprime le chef de l'État à l'occasion de la rentrée solennelle de l'université fédérale du Cameroun le 19 novembre 1962³ et en 1971 dans son discours sur l'enseignement⁴. Les différents Conseils de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique et technique de 1974 et de 1982 emboîtent le pas au président de la République en définissant la formation des cadres comme un des éléments du rôle politique dévolu à l'université.

Au cours de la première décennie de l'indépendance, les différentes composantes de l'enseignement supérieur ont ainsi formé de façon complémentaire une grande partie des cadres qui ont meublé les différentes administrations et ont contribué à former l'armature de l'appareil d'État.

La compréhension de la mission de formation du personnel étatique mériterait de s'appuyer sur une analyse complémentaire des diplômés et de leurs trajectoires

post-formation. Or cette analyse est difficile, en l'absence de statistique nationale sur l'insertion des diplômés, particulièrement à cette période. Seule une étude minutieuse, faite de recoupages systématiques entre différentes institutions (universités, grandes écoles, recrutement), de reconstitutions des biographies ainsi que des enquêtes auprès des personnels permettrait d'en rendre compte, ce qui dépasse de loin le cadre de notre étude. Néanmoins, nous formulons l'hypothèse de la mission de formation du personnel étatique au lendemain des indépendances par l'enseignement supérieur, au regard des premières manifestations d'inquiétude officielle sur le chômage des diplômés de l'université. Celles-ci sont en effet postérieures à 1970 (Ibrahima 1985), ce qui laisse à penser que l'ensemble des produits de l'université, ou du moins la majorité, a intégré les services de l'État, particulièrement dans un contexte de pénurie de main-d'œuvre qualifiée.

Après la formation du personnel de souveraineté pendant la première décennie, l'enseignement supérieur est à nouveau sollicité dans le procès de développement, notamment de l'industrialisation. Tel qu'il est organisé et mis en place par l'État dans le cadre des plans quinquennaux, le développement nécessite également un personnel devant l'enclencher. L'enseignement supérieur est alors mis à contribution, notamment à travers une exigence de professionnalisation de la formation, par la création de nouvelles filières spécialisées post-licence, la mise en place des centres universitaires spécialisés dans quatre domaines afin de décongestionner l'Université de Yaoundé et de soutenir ces politiques : Douala (études commerciales et formation d'enseignants de l'enseignement secondaire technique), Buéa (traduction et interprétariat), Dschang (agronomie) et Ngaoundéré (agro-industrie).

La structure de l'enseignement supérieur s'organise désormais autour de deux pôles qui se veulent complémentaires tout en étant parallèles. D'un côté, l'université, avec ses formations facultaires complétées en aval par certaines grandes écoles et instituts, faisant souvent partie intégrante de l'institution et formant le personnel de souveraineté qui exerce dans les grands corps de souveraineté de l'État et compose la charpente de l'appareil dirigeant ; de l'autre, les centres spécialisés et les instituts se consacrant à la formation professionnelle et préparant à des carrières plus techniques (ingénieurs, médecins, etc.). Les deux catégories de personnel signent d'ailleurs un engagement décennal selon lequel ils s'engagent à servir exclusivement l'État pendant une période de dix ans au sortir de leur formation. Cette procédure sera supprimée après 1990.

Ce premier rôle est vite complété par un second rôle de construction nationale. Devenue une des principales missions que s'assigne l'État et qui se modèle au gré des conjonctures politiques, cette dernière orientation influe lourdement sur les orientations des politiques éducatives (Atangana Mebara, Martin & Ta Ngoc 1984).

Les fonctions politiques de l'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur, particulièrement l'université, remplit certaines fonctions politiques de fabrication de l'unité nationale. Or celle-ci, et subséquemment la construction de l'État, transite non seulement par les missions de socialisation dévolues à l'école, mais également par les fonctions politiques d'intégration et d'égalité entre les individus et les groupes sociaux (ethniques surtout) qui composent l'État. Cette double perspective prend différentes expressions, dont les plus importantes sont le caractère national et unitaire de l'institution, avec la variable du bilinguisme, et les politiques d'équilibre régional dans la prise en charge (bourses) des étudiants et l'accès à l'appareil d'État (recrutement).

Le caractère unitaire des institutions de l'enseignement supérieur (université, instituts, grandes écoles) ne renvoie pas seulement à la forme du régime politique, mais s'inscrit également dans une dimension d'intégration. Ainsi, l'enseignement supérieur se veut à la fois le maillon fort et le creuset de la construction nationale. Symbole et lieu d'expérimentation de l'idéologie d'unité nationale, il a pour vocation de rassembler et de brasser sous la bannière de l'État les étudiants venant d'horizons géographiques et culturels différents, en vue de produire « un vouloir vivre ensemble ». La rencontre de ces étudiants au sein de l'enseignement supérieur est supposée permettre une connaissance et une compréhension des différentes cultures et produire une communauté d'affects selon les canons étatiques (Elias 1976). Après tout, les étudiants perçus et donnés à percevoir comme les futures élites de la nation ne constituent-ils pas les modèles et les représentants de cet État-nation en formation qu'ils auront également la charge de façonner ? Cette politique trouve son prolongement dans la logique d'affectation des agents publics. En effet, ceux-ci sont employés dans d'autres circonscriptions territoriales que celles de leur origine.

Dans le même registre, la politique d'unité et/ou d'intégration nationale trouve son expression dans la promotion du bilinguisme à l'université. Après la réunification du Cameroun, l'anglais et le français sont les deux langues officielles du pays. L'objectif pour les autorités est de prendre en compte les deux entités (anglophone et francophone) qui composent l'État fédéral. L'université fédérale, créée juste un an après la réunification, est chargée de promouvoir les deux langues, elles-mêmes présentées comme des instruments de construction nationale. Le président Ahidjo soulignait, lors de la rentrée solennelle de 1962, l'orientation résolument bilingue de l'institution au travers du contenu et de l'inspiration de ses enseignements⁵.

Par ailleurs, l'intégration opère également à travers l'agglomération, sous la bannière de l'État et de son appareil, des composantes ethniques du Cameroun. Et l'enseignement supérieur va être un moyen important dans ce brassage ethnique. Il forme certes les cadres dont a besoin l'État, mais ceux-ci sont aussi bien des élites de l'État que des groupes ethniques et régionaux. Et la formation

de ces élites régionales, autant que leur présence au sein de l'appareil d'État, a constitué un mécanisme de promotion de l'intégration nationale. Autrement dit, l'appartenance à l'État, comme modalité de sa construction, passe par la présence au sein de l'appareil d'État des élites des différents groupes régionaux. C'est dans ce cadre que sont mises en place les politiques d'équilibre régional dans l'enseignement supérieur et d'accès à l'appareil de l'État. Elles consistent à faire représenter toutes les composantes communautaires au sein des institutions de l'État.

Dans ce cadre, les quotas d'accès par région dans les écoles de pouvoir sont institués par textes présidentiels et ministériels⁶. Une politique de discrimination positive à l'égard des communautés considérées comme défavorisées ou encore minoritaires est instituée et se traduit par l'octroi des bourses sur simple critère d'origine et l'assouplissement, par abaissement de la moyenne requise, des conditions de recrutement des étudiants dans les grandes écoles. Cette politique d'équilibre régional permet de faire émerger des élites de différentes régions devant participer à la gestion de l'État. Cette participation se décline alors comme une modalité d'appartenance à l'État des groupes régionaux, mais aussi de l'intégration nationale. En fait, la politique d'équilibre régional établit une osmose entre l'émergence des élites régionales, leur participation à la gestion de l'État, le développement desdites régions et l'adhésion des différentes communautés à l'État – laquelle le fait aussi exister (Atangana Mebara *et al. op. cit.*).

Simultanément, l'enseignement supérieur est l'objet de projets de monopolisation de l'offre politique et de mise au pas de l'ordre social au nom de l'idéologie développementaliste ambiante. « Silence, on développe », ironisait Ki-Zerbo. En effet, le système suit les contours du régime politique et de ses positions d'unification de l'espace politique et social (parti unique, université unique et bilinguisme) au détriment de la suite logique des niveaux inférieurs que représenterait la création de deux universités, francophone et anglophone. Dans ce cadre, l'enseignement supérieur et ses agents sont soumis aux mêmes contraintes et restrictions que les autres champs sociaux et servent d'outils à ce projet politique. Ainsi, l'enseignement supérieur, donné à voir comme le creuset de l'unité nationale, renvoie d'abord à ce projet de monolithisme politique, synonyme de contrôle des mentalités. Et le contrôle des programmes – avec l'interdiction des disciplines jugées « subversives » (sociologie, philosophie...) –, l'orientation et la surveillance des activités des étudiants et des enseignants opèrent cette mise en ordre des corps et des esprits.

C'est dire que le modèle d'enseignement supérieur mis en place à l'indépendance remplit davantage des fonctions politiques et sociales que strictement économiques et académiques. Voué à la construction de l'État, cet enseignement supérieur a pour mission de constituer un capital humain, entendu comme le volume de personnes et le niveau de compétences et d'aptitudes intellectuelles et civiques dont

disposent les individus pour appréhender les défis du développement. Ce dernier est composé de différents aspects hiérarchisés : social et politique (constitution de la nation), économique (croissance économique) ; et la réalisation du second est subordonnée à l'avènement du premier. Autrement dit, la réalisation du développement économique est subordonnée à la formation de l'État-nation. Or celui-ci est intimement lié à la qualité des ressources humaines devant le constituer. Dans ce cadre, l'enseignement supérieur et l'éducation en général sont une modalité de l'élaboration du capital humain pour le développement de l'État-nation. C'est dans ce sens que l'appréciation des niveaux et des potentialités de développement des pays africains mettra l'accent sur le taux et le niveau d'éducation.

Cette orientation de l'enseignement supérieur depuis sa création est progressivement remise en cause par les réformes et tend à céder la place à un autre modèle ou projet d'enseignement supérieur.

Vers un enseignement supérieur entrepreneurial de développement ?

Les réformes entamées dès 1993 se situent dans deux moments d'appréciation de l'enseignement supérieur, qui ne s'harmonisent ni dans les objectifs, ni dans l'orientation. On assiste, au détour des années 1990, à la définition de nouvelles exigences par les bailleurs de fonds des systèmes éducatifs des pays africains et particulièrement de l'enseignement supérieur (Brock Utne 2003). Cette appréciation, qui se fonde sur le calcul du rendement de l'éducation (Psacharopoulos & Patrinos 2004), conduit à une dévalorisation de l'enseignement supérieur. Dans son rapport sur l'éducation en Afrique subsaharienne (1988), la Banque mondiale souligne en effet les externalités sociales négatives (justice sociale par exemple) de l'enseignement supérieur et un rendement public faible en matière de croissance du PIB par rapport à d'autres niveaux d'éducation, à savoir le primaire et le secondaire. Elle préconise alors une réduction de son financement public au profit des niveaux inférieurs. Plus encore, elle enjoint aux États des mesures d'efficacité, notamment en matière de financement privé à travers la commercialisation des services. L'enseignement supérieur est également perçu comme un bien privé dans lequel les individus investissent et dont ils escomptent un rendement tout aussi privé, en termes de salaires par exemple. Par conséquent, ceux-ci doivent en supporter le coût. Cette appréciation met en œuvre une perception à la fois économique et entrepreneuriale de l'enseignement supérieur.

Quelques années plus tard, à la faveur de l'émergence de l'économie de la connaissance (Banque mondiale 2002), l'appréciation de l'enseignement supérieur se modifie. Les acteurs internationaux de l'enseignement supérieur, dont l'Unesco et la Banque mondiale (2000), postulent l'importance de l'enseignement supérieur pour le développement. Ce renversement de tendance, voire de paradigme, insiste

sur la dimension essentiellement économique de l'enseignement supérieur. Celui-ci est évalué avant tout à l'aune de sa participation à la croissance économique considérée comme la pierre angulaire du développement ; et les externalités sociales labellisées sous l'appellation générique de progrès social, telles que la lutte contre la pauvreté, la construction des sociétés démocratiques, la santé, etc. sont, sinon subordonnées à la croissance économique, du moins non prioritaires. L'enseignement supérieur doit « former des travailleurs qualifiés et générer l'innovation » (Martin 2013). Et les critères d'évaluation de sa performance sont essentiellement des outputs économiques. En conséquence, l'investissement des pays en matière d'enseignement supérieur doit s'orienter vers les secteurs d'innovation en utilisant la technologie.

Par ailleurs, la nouvelle tendance semble retenir la dimension individualisée, voire privée, de l'enseignement supérieur. À cet égard, « l'intérêt public » (Bloom 2003) de l'enseignement supérieur – défini à travers les bénéfices sociaux de la formation générale, et pas seulement professionnelle, et les avantages collectifs des externalités sociales – ne paraît guère constituer un intérêt majeur.

Dans le même ordre d'idées, la nouvelle tendance ne semble pas se démarquer non plus des logiques entrepreneuriales. L'enseignement supérieur doit diversifier ses sources de financement en recourant à la commercialisation de ses services et en faisant porter une partie de la charge aux étudiants (via les prêts) dès lors qu'il reste en partie un investissement privé (Mohamedbhai 2003).

Ce changement de perception tend à rompre avec la tendance des années 1960. En l'occurrence, la construction de l'État qui a prévalu dans l'orientation de l'enseignement supérieur semble, sinon passer au second plan, du moins être considérablement reconfigurée. Se détermine ainsi un autre cadre d'orientation de l'enseignement supérieur, qui influe sur la dynamique des réformes et, dans une moindre mesure, du système. Pour autant, les prescriptions de ces politiques éducatives se concrétisent-elles dans les réformes et surtout sur le terrain ?

Un remodelage à la croisée de deux conceptions de l'enseignement supérieur

Les réformes et la dynamique de l'enseignement supérieur reçoivent les deux orientations (vers la construction de l'État et vers le modèle entrepreneurial de développement), sans que celles-ci s'harmonisent dans leur philosophie ou leurs objectifs, et moins encore dans l'orientation effective du système. En effet, la nouvelle perception de l'enseignement supérieur influence certains aspects des réformes. Dans le même temps, les prescriptions internationales de réforme rencontrent « l'histoire nationale du système, ses traditions » (Agulhon & Didou-Aupetit 2007). Les réformes, autant que les dynamiques de l'enseignement supérieur, se jouent donc à la jonction de deux tendances et des tensions qui caractérisent cette rencontre. D'une part, le système accomplit une transformation morphologique

importante, avec, d'un côté, une expansion du système et, de l'autre, une plus grande complexification (voir la contribution d'E. Folefack dans ce volume). Cette mutation s'opère en combinant préoccupations historiques de construction de l'État et conceptions nouvelles sur le rôle et la place de l'enseignement supérieur. C'est ainsi qu'on assiste à un essaimage des universités publiques sur l'ensemble du territoire ; essaimage qui résulte des luttes politiques internes, et notamment, de la reconfiguration des modalités d'appartenance à l'État des différentes communautés régionales (Ngwé *et al.* 2006). On assiste également à la création d'un secteur privé d'enseignement supérieur qui comprend une série d'institutions (instituts, universités, etc.) aux statuts et origines différents (nationales, transnationales, etc.). Cette consécration produit une mutation progressive du système universitaire vers un système d'enseignement supérieur, dans la mesure où ces composantes du système proposent des filières différentes et poursuivent des finalités différenciées. L'offre de formation, qui s'accroît considérablement, tend à épouser les contours d'une « mode éducative internationale », dont le commerce et les nouvelles technologies de l'information et de la communication sont les emblèmes, et à s'inscrire dans une perspective commerciale (Ngwé *et al.* 2008).

Le remodelage opère également à travers la reconfiguration des objectifs et des missions de l'enseignement supérieur. C'est ainsi que le rapport de face-à-face avec l'État en matière de division du travail entre les différentes composantes de l'enseignement supérieur, de destination des produits, et de financement est considérablement modifié. Certaines institutions, à l'instar des centres universitaires, sont purement et simplement supprimées. D'autres, notamment les grandes écoles, naguère autonomes, intègrent les structures des universités, soit en conservant leurs dénominations (ENSET, ESSEC, ENSAI, ASTI), soit en devenant des facultés (CUSS devient FSMB, ENSA devient FASA). La division du travail entre les facultés, d'un côté, et les grandes écoles, de l'autre, s'en trouve restructurée. En effet, l'université se voit attribuer la formation professionnelle. Cette restructuration interne et morphologique modifie également le lien avec l'État puisque les produits issus de ces institutions ainsi que de l'enseignement supérieur privé ne lui sont plus destinés. En conséquence, l'enseignement supérieur n'a plus pour objectif de former du personnel et des élites de l'État devant assurer sa construction sous son égide, mais des formes variées d'individus et d'agents économiques.

Dans le même ordre d'idées, les règles de financement sont revues. Si l'État assure encore la majorité du financement des universités, celles-ci entreprennent de diversifier progressivement leurs ressources, particulièrement en transférant une partie de la charge vers les familles. Ceci s'opère via une diversification croissante de l'offre de formation aux frais de scolarité de plus en plus élevés (voir H. d. P. Pokam sur le financement dans ce volume) ou encore à travers des pratiques non coordonnées – notamment celles des enseignants – de service à la

société (expertise) ou de coopération (missions, projets de recherches, colloques, etc.) pour des enjeux de survie ou de carrière personnelle. La dimension entrepreneuriale suggérée à l'université par les préconisations des politiques pénètre et s'impose progressivement dans l'enseignement supérieur par le canal des pratiques privées des universitaires, devenus dans le même mouvement des enseignants-entrepreneurs (Dubet 2003)⁷.

Quant aux missions, elles sont simplement augmentées de celles découlant de la nouvelle conception de l'enseignement supérieur. Outre la traditionnelle mission de former des citoyens, l'enseignement supérieur est également chargé de former une main-d'œuvre adaptée aux besoins des entreprises. L'enseignement supérieur, particulièrement l'université, poursuit simultanément de multiples fins, parfois antinomiques, et qui accroissent la tension en son sein.

L'enseignement supérieur se trouve dans une phase de transition entre un modèle mis en place depuis l'indépendance et qui est à bout de souffle dans un contexte économique et social globalisé, et un modèle qui se veut moderne, plus ouvert parce que ne formant pas seulement les élites étatiques, plus démocratique, et tourné vers d'autres objectifs que la seule construction de l'État. Pour autant, cet enseignement supérieur est-il producteur de développement ?

Quel enseignement supérieur pour quel développement ?

Les prescriptions sur le rôle et la place de l'enseignement supérieur soulignent ses apports au développement dans une économie globalisée de la connaissance. Le rapport de la Banque mondiale de 2002 est explicite à cet égard lorsqu'il présuppose que l'enseignement supérieur participe « à la croissance économique en fournissant des ressources humaines dont a besoin une économie qui a pour moteur le savoir, en générant des connaissances et en favorisant l'accès et l'utilisation des connaissances » (p. xi, cité dans Moja 2003:183). Bien plus, l'enseignement supérieur se doit d'offrir des formations pourvoyeuses de compétences permettant d'améliorer l'employabilité des individus dans cette économie globalisée du savoir. La posture de la Banque mondiale, qui contribue à imposer l'idée d'une économie globalisée du savoir, inscrit l'enseignement supérieur dans cette perspective économique. Cette inscription devrait alors, comme le remarque à juste titre Teboho Moja, poser la question de la pertinence locale ou nationale de l'enseignement supérieur et, subséquemment, de sa participation au développement des pays concernés. Celui-ci serait en ce cas, ajoute l'auteur, « un soutien d'une économie à forte densité de savoir au niveau mondial » (Moja 2003:184). Ce questionnement est d'autant plus pertinent que la globalisation de l'enseignement supérieur a partie liée avec la globalisation économique. Outre le fait que l'enseignement supérieur soit considéré comme une marchandise aux termes des accords de l'OMC sur le commerce et les services (Knight 2003), la globalisation économique nécessite, pour son fonctionnement, la mobilité des capitaux et des entreprises, ainsi qu'un

gisement mondial de ressources humaines ayant les compétences techniques et technologiques requises. Et l'enseignement supérieur se doit de former cette main-d'œuvre d'une économie mondialisée. Cette tendance, qui régent les réformes de l'enseignement supérieur au Cameroun, se traduit par une reconfiguration des rapports de face-à-face entre l'enseignement supérieur et l'État répondant aux prescriptions de formation pour les besoins en main-d'œuvre des entreprises. En effet, les nouveaux objectifs assignés à l'enseignement supérieur, particulièrement à l'université, sont de former les étudiants, via des cursus professionnalisés, aux besoins d'emploi du secteur privé. Or ce secteur privé est constitué en grande partie, pour ce qui est de son versant formel (par opposition à l'informel), des multinationales et/ou des entreprises et organismes étrangers. Cette prescription d'objectifs rencontre d'ailleurs un engouement sur le terrain. On assiste en effet à une explosion dans le public et le privé des demandes et des offres de formation à visée professionnelle ayant pour objectif l'employabilité directe des étudiants. En fait, la plupart des institutions privées se sont spécialisées dans ces formations profitables parce qu'à faible coût d'investissement, mais ayant un rendement économique immédiat pour les étudiants – qui délaissent ainsi les formations telles que les sciences humaines et sociales, les sciences et la technologie, pourtant indispensables pour le développement d'un pays (Mohamedbhai 2003). De la même façon, la demande de formation des étudiants tend à s'orienter vers ces diplômes rentables, face au discrédit des diplômes traditionnels devant l'emploi et surtout face à la quasi impossibilité, pour la plupart, d'accéder à l'appareil d'État, consécutivement aux restrictions de recrutement dans la fonction publique et à la privatisation de l'État. Ces diplômes représentent alors des espérances d'insertion professionnelle pour de nombreux étudiants.

L'emploi, qui tend ainsi à devenir l'objectif prioritaire de l'enseignement supérieur, se dirige alors subrepticement vers la seule formation professionnelle, au détriment du développement social et culturel du pays, lequel procéderait – toujours selon les prescriptions sur l'éducation (lutte contre la pauvreté, pour la santé, etc.) – de façon individualisée⁸.

L'enseignement supérieur, particulièrement l'université, est incité à devenir un acteur du développement en produisant des connaissances, notamment dans les secteurs de l'innovation et de la technologie. Si ces recommandations invitent à un bouleversement des priorités de formation entre les différentes filières et disciplines⁹, elles postulent que cet enseignement supérieur, notamment l'université, est producteur de connaissances scientifiques pour l'innovation et la technologie. L'enseignement supérieur est ainsi représenté a priori comme un lieu constitué de science, producteur des connaissances scientifiques pouvant engendrer des applications en termes d'innovation et de technologie. D'autant que l'économie du savoir et globalisée renvoie à la compétition sur les applications issues de la science (brevets, propriété intellectuelle, etc.). Or les réformes et les

dynamiques actuelles posent la question de la constitution d'un enseignement supérieur producteur du savoir, c'est-à-dire d'un réel développement, et d'une maîtrise de la science sans laquelle l'apparition d'un savoir producteur des applications en matière d'innovation et de technologie n'est pas possible (voir J. Chatué dans ce volume). En effet, l'université et avec elle le champ scientifique peinent à se constituer depuis l'indépendance (voir L. Ngwé dans ce volume). Et le champ académique, dans les institutions publiques, représente une arène de luttes pour les enjeux du champ politique davantage que du champ universitaire.

Conclusion

L'enseignement supérieur camerounais connaît de profondes mutations. Après une phase entièrement publique de mise en place, il est engagé dans une dynamique de recomposition : situation hybride, transitoire, qui est porteuse de tensions. Si le modèle mis en place à l'indépendance semble à bout de souffle et dépassé, le modèle entrepreneurial peine à se mettre en place. Et dans la mesure où cet enseignement supérieur ne s'est pas constitué, depuis l'indépendance, comme le lieu de la science et de sa maîtrise, les dynamiques actuelles du système camerounais sont loin d'en faire le moteur du développement dans une économie globalisée du savoir.

Notes

1. Document officiel de l'Université fédérale du Cameroun, 1971-1972.
2. JORFC du 15 octobre 1962.
3. Discours d'Ahidjo lors de la rentrée solennelle de l'Université fédérale du Cameroun, dans AHIDJO Ahmadou, 1980, Anthologie des discours (1957-1979), tome I, Nouvelles éditions africaines, Paris, p. 256.
4. Discours d'AHIDJO sur l'enseignement le 25 mai 1971, dans Anthologie des discours..., tome III, p. 1201.
5. Discours d'Ahidjo lors de la rentrée solennelle de l'Université fédérale du Cameroun le 19 novembre 1962, Anthologie des discours..., tome I, p. 257.
6. Voir le décret présidentiel n° 82/407 du 7 septembre 1982 modifiant et complétant les dispositions du décret du 3 juillet 1975 fixant le régime général des concours administratifs ; l'arrêté ministériel n° 010467/MFP/DC du 4 octobre 1982 portant application du décret sus-cité, Journal officiel du Cameroun, 1982.
7. Le déclassement social et économique des enseignants les conduit à engager diverses stratégies. Certains poursuivent ainsi d'autres activités économiques telles que l'agriculture, l'expertise... D'autres investissent différents champs (politique, académique, scientifique, etc.) pour la conquête des postes politiques ou de la gestion administrative des institutions universitaires, de carrière, etc.
8. Les prescriptions des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) indiquent que l'éducation, bien qu'elle soit un objectif à part entière, permet également d'atteindre les autres objectifs, notamment ceux de lutte contre la pauvreté, de santé, de vie civile. L'éducation permet alors aux individus de se constituer en citoyens.

9. Les humanités ont été depuis l'indépendance un domaine de prédilection en matière de formation. Elles constituent d'ailleurs les plus grands effectifs de l'enseignement supérieur.

Bibliographie

- Agulhon, C., 2007, « Les ambiguïtés du renouvellement de la gestion de l'enseignement supérieur au Mexique », in Agulhon, C.&S. Didou-Aupetit (eds), *Les universités : quelles réformes pour quelle modernité ? Le cas du Mexique*, Paris, Publisud, p. 57-127.
- Agulhon C. &S Didou-Aupetit, 2007, « En guise de conclusion : des réformes croisées pour un changement de modèle universitaire », in Agulhon, C.&S. Didou-Aupetit (eds), *Les universités...*, p. 265-280.
- Atangana Mebara, J-M., J.-Y. Martin&Ta NgocChâu, 1984, *Éducation, emploi et scolarité au Cameroun*, Unesco-IIP, Paris.
- Banque mondiale, 1988, *L'éducation en Afrique subsaharienne : pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expérience*, Washington, DC.
- Banque mondiale, 2002, *Constructing knowledge societies : New challenges for tertiary education*, Washington DC.
- Bloom, D. E., 2003, « Des idées à l'action pour une réforme de l'enseignement supérieur », in Breton G. & M. Lambert, *Globalisation et universités ; nouvel espace, nouveaux acteurs*, Paris, Économica, p. 151-165.
- Brock UTNE, B., 2003, « Formulating higher education policies in Africa : The pressure from external forces and neoliberal agenda », *Journal of Higher Education in Africa*, Vol. 1, n° 1.
- Dubet, F., 2003, « Problèmes d'une sociologie de l'enseignement supérieur », in G. Felouzis (éd.), *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF, p. 363-381.
- Elias, N., 1976, *La civilisation des mœurs*, Paris, Presses Pocket.
- Ibrahima, D., 1985, *Chômage des diplômés. Le cas des licenciés de l'Université de Yaoundé*, mémoire en vue de l'obtention du diplôme de journaliste généraliste, Université de Yaoundé, ESSTIC.
- Knight, J., 2003, « Les accords commerciaux (AGCS) : implications pour l'enseignement supérieur », in Breton G. & M. Lambert, *Globalisation et universités...*, p. 87-115.
- Kwiek, M., 2013, « Les universités en contexte de mutations économiques et sociales : une dépendance sans précédent ? », in Alain Renaut (éd.), *Politiques universitaires, politiques de développement*, Paris, Presses de l'université de Sorbonne, p. 39-58.
- Kwiek, M., 2006, *The University and the state : A study into global transformations*, Oxford, Peter Lang.
- Lebeau, Y., 1997, *Étudiants et campus du Nigeria*, Paris, Karthala.
- Martin J., 2013, « Les politiques d'aide au développement académique. Les paradoxes des théories du capital humain et la nouvelle économie du savoir », in Alain Renaut (éd.), *Politiques universitaires...*, p. 59-71.
- Mohamedbhai, G., 2003, « les impacts de la globalisation sur les universités dans les pays en développement », in Breton G. & M. Lambert, *Globalisation et universités...*, p. 167-177.
- Moja, T., 2003, « « Globalisation-Apartheid », le rôle de l'enseignement supérieur dans le développement », in Breton G. & M. Lambert, *Globalisation et universités...*, p. 180-193.

- Neave, G. & F. Van Vught, 1991, *Prometheus Bound : The changing relations between Government and higher education in Western Europe*, Oxford, Pergamon Press.
- Ngwé, L., H. d. P. Pokam, A. Mandjack & E. Folefack, 2006, « L'université et les universitaires dans les mutations politiques et éducatives au Cameroun », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 5, p. 169-191.
- Ngwé, L., H. d. P. Pokam, E. Folefack & A. Mandjack, 2008, « L'émergence et les perspectives de l'enseignement supérieur privé au Cameroun », *JHEA/RESA*, vol. 6, n° 1, p. 95-125.
- Psacharopoulos, G. & H. A. Patrinos, 2004, « Returns to investment in education : A further update », *Education, economics, Taylor and Francis journals*, vol. 12, n° 2 août, p. 111-134.
- Unesco et Banque mondiale, 2000, *Higher education in developing countries, peril and promises*, Washington DC.

L'architecture du système universitaire Camerounais : évolution historique et dynamique actuelle

Ernest Folefack

L'enseignement supérieur au Cameroun est constitué par l'ensemble des enseignements post-secondaires assurés par les institutions publiques et par les institutions privées agréées comme établissements d'enseignement supérieur par l'État¹. L'objet de cette étude n'est pas l'ensemble des établissements d'enseignement post-secondaire, mais ceux qui font partie du système universitaire. Il s'agit, d'une part, des universités d'État et des établissements publics d'enseignement supérieur à statut particulier, et, d'autre part, des universités privées et institutions privées d'enseignement supérieur (IPES). L'architecture de l'enseignement supérieur au Cameroun se complexifie aussi bien horizontalement que verticalement. Horizontalement, il s'agit d'une véritable course entre promoteurs et autres acteurs, aussi bien pour occuper les espaces de savoirs que pour attirer une clientèle dispersée sur le territoire national. Verticalement la hauteur est désormais imposée par l'adoption, depuis la rentrée 2007-2008, du système licence-master-doctorat (LMD), avec ses trois principaux niveaux de sortie, assortis de niveaux intermédiaires (Bac +2 et Bac +4) – toujours dans le but de satisfaire une partie de la clientèle.

L'objectif pratique de cette étude est de présenter, en se servant de l'image d'un ouvrage architectural, l'ensemble des offres de formations du système universitaire camerounais. Une architecture dynamique qui permet de découvrir son évolution historique, son actualité, aussi bien que d'esquisser une perspective. Il est indéniable qu'autant la question de l'éducation reste primordiale et stratégique pour l'État,

autant celle de l'offre de formation est au cœur des missions et des stratégies propres à chaque université. Le champ universitaire, au fur et à mesure qu'il s'étend, induit une concurrence autour de l'offre de formation. Cette concurrence a pris plus de relief du fait que, depuis bientôt deux décennies, les promoteurs privés, jusque-là cantonnés dans les enseignements primaires et secondaires, y ont désormais droit de cité. Cette émergence de l'enseignement supérieur privé s'est généralisée en Afrique avec les privatisations des années quatre-vingt-dix, ce qui permet à certains auteurs de l'assimiler à la privatisation (Nwuke 2008). La privatisation, pour certains auteurs, relève de l'absence de l'offre publique – mise à mal par les plans d'ajustement structurel (Maillard et Veneau 2006) – qui oblige les apprenants à se tourner vers l'offre privée. Ces nouveaux venus dans l'offre de formation au niveau supérieur rivalisent en matière de communication pour séduire la clientèle et rentabiliser l'activité que la loi dit pourtant non lucrative².

Le paysage universitaire est dorénavant organisé en fonction de deux pôles, public et privé. Le premier pôle est structuré autour de huit universités et trois établissements publics d'enseignement supérieur à statut particulier³. Dans chaque université, cohabitent des facultés, des « grandes écoles » et des IUT, ces deux derniers ayant historiquement une mission de formation professionnelle – par opposition aux autres structures qui ont une vocation à la formation générale. Cette division du travail est désormais brouillée par un véritable engouement pour les formations professionnelles dans les structures à vocation généraliste, du fait du discours ambigu du système LMD et du discours portant sur la professionnalisation des enseignements. Cette nouvelle orientation a pour conséquence l'introduction des formations payantes et une certaine concurrence entre les universités d'État.

Le deuxième est marqué par un foisonnement d'initiatives de création et d'ouverture d'instituts privés d'enseignement privé (IPES) dont certains se donnent le titre d'université, parfois sans égards aux prescriptions légales et réglementaires en la matière. Une chose semble être le dénominateur commun de ces initiatives : elles sont toutes orientées vers les formations professionnelles. Il est désormais très clair que la question de la professionnalisation, ou de l'affichage des offres des formations professionnelles, est au cœur de la concurrence entre instituts privés, mais aussi entre les pôles public et privé.

À l'examen de l'ensemble de l'enseignement supérieur au Cameroun, se profile une première question : quel type de produit forme-t-on aujourd'hui dans ces différentes institutions publiques et privées et à quoi se destinent-ils ? Les réponses résident dans une combinaison admettant un équilibre incertain entre les offres et les demandes de formation exprimées par la clientèle, mais elles renvoient surtout à l'éternel problème de l'adéquation entre formations et emplois qui, dans le contexte d'une économie sous-développée, prend la forme du déséquilibre entre les diplômés (adéquats ou non) et les places effectivement offertes par l'économie. C'est une clientèle guidée, voire ballottée par les fluctuations du marché de

l'emploi. Une autre question serait de savoir si la pluralité des institutions de l'enseignement supérieur constitue une réponse à la diversité des demandes de formation qui s'expriment. Si tel est le cas, cela règle-t-il le problème du face-à-face entre un système universitaire qui produit les diplômés et une économie stagnante qui ne crée pas suffisamment d'emplois ? Qu'en est-il de l'organisation interne de ce système pour faire face à la demande, notamment en ce qui concerne les cycles de formation et les écoles doctorales ? Une étude de l'architecture de l'offre des formations s'impose, dans ce contexte où le choix de la formation n'est plus, comme durant les trente premières années, le fruit d'un hasard, mais constitue un investissement familial qui intègre les projets de future carrière et sans doute de vie.

En exposant l'architecture de ce système universitaire, nous partons d'une problématique de recherche de la visibilité et de la cohérence de l'ensemble – à travers une concurrence qui s'installe tant entre structures qu'entre types de formation – en empruntant mutatis mutandis à la théorie de l'architecture organisationnelle (Biot-Paquerot 2006). Cette recherche côtoie, voire parasite les autres problématiques de l'ensemble de l'étude. Elle devra malgré tout nous permettre de présenter sur un seul plan l'ensemble des structures qu'abrite ce système universitaire ainsi que les formations et les conditions d'accès (libre ou limité). À terme, l'étude nous permettra de disposer d'un outil de navigation au sein du système, à la recherche des structures ou des formations.

L'exposé comporte trois étapes : dans un premier temps, l'historique de la mise en place de cette architecture ainsi que des mutations ; dans un deuxième temps, la complexification de l'ouvrage, comportant les compartiments privé et public ; et troisièmement, les structures flexibles ou logiques sous-jacentes qui animent les acteurs par rapport à la clientèle, et leurs destinations.

Une architecture structurée par l'héritage colonial et les besoins de l'État

Dans l'enthousiasme de l'indépendance et conscient de la responsabilité du nouvel État, le Cameroun a, à l'évidence, engagé plusieurs chantiers, dont celui de l'enseignement à tous les niveaux constitue sans doute une des priorités. L'enseignement supérieur avait en outre une dimension importante tenant à la souveraineté du pays et en tant que haut lieu de formation des élites dirigeantes. Pour la formation des enseignants du secondaire, l'École normale supérieure est créée en 1961 ainsi que l'Institut national d'études universitaires (INEU)⁴, l'embryon de l'Université fédérale du Cameroun mise en place en 1962⁵. Cette unique université fédérale, qui devient Université de Yaoundé en 1967, regroupe les facultés et les grandes écoles qui lui sont rattachées au fur et à mesure de leur création (Figure 1). Quinze ans après, intervient la création des centres universitaires, qui élargit à la fois l'assise territoriale et les domaines de formation. En 1993, soit encore quinze ans après cet élargissement, s'engage une autre réforme spectaculaire, qui consacre

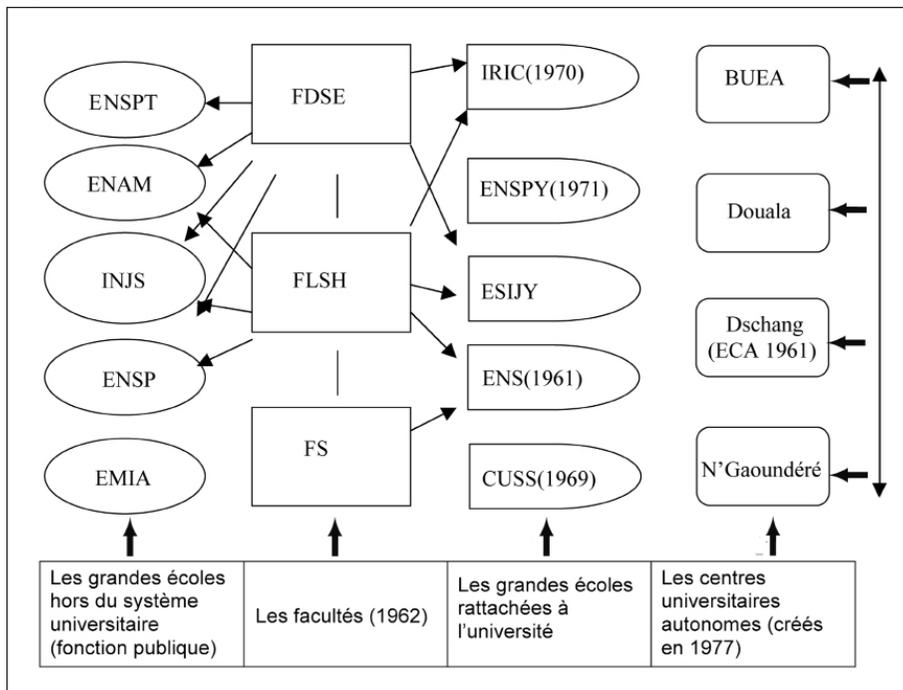
l'éclatement de l'université unique en six universités d'État⁶. Ce nombre est porté à huit avec la création de l'Université de Maroua en 2007 et celle de Bamenda en 2010. Dans le même temps, l'organisme chargé de la gestion de l'enseignement supérieur au sein du gouvernement évolue d'un secrétariat permanent de l'enseignement supérieur⁷ en 1962 à un ministère à part entière en 1984⁸, en passant par une direction de l'enseignement supérieur en 1975.

Une architecture à l'image de l'architecte : héritage du modèle français d'avant 1968

La première décennie de l'université camerounaise (1962-1973), qui correspond à sa mise en place, fut le résultat de l'assistance technique française mise en œuvre par la Fondation française. Elle a reproduit l'architecture du système universitaire français d'avant 1968, notamment la distinction université – grandes écoles. En effet, la première caractéristique de cet enseignement supérieur à la française est la création des grandes écoles fonctionnant parallèlement à l'université. Une tradition qui date de la Convention, qui par son décret du 15 septembre 1793 supprima les universités parce qu'elles étaient fortement corporatistes, pour les remplacer par les Grandes Écoles dont le rôle était de former les cadres indispensables à la nation⁹. Mais l'université dite impériale renaît sous Napoléon 1er en mai 1806 et consacre le modèle de l'université d'État, qui jouit du monopole de l'enseignement et intègre en son sein les établissements. Cette université impériale évolue notamment sous la Loi Falloux (1850) et devient université de France. En 1854, l'université disparaît, remplacée par les facultés placées sous la tutelle des recteurs. Elles sont dirigées par les doyens nommés pour trois ans par le ministre et choisis parmi les professeurs titulaires. En 1896 naît finalement le modèle qui fonctionne encore au Cameroun, d'une université comme corps constitué des facultés. Le modèle a très peu évolué depuis 1962, car les facultés sont toujours dirigées par les doyens – seule la direction de l'université est passée du chancelier au recteur. C'est dire que la réforme française intervenue en 1968¹⁰ n'a pas été reprise par le Cameroun. La gestion de la nouvelle université sera par ailleurs assurée par l'organisme français de 1962 à 1973. Pendant cette période naît une controverse idéologique entre francophones et anglophones sur le modèle d'université adopté, qui se veut un facteur d'unité nationale, notamment par l'instauration du bilinguisme officiel en 1964. Au-delà de la domination numérique des francophones, qui s'explique par la démographie, les ressortissants de la partie anglophone s'opposent au modèle français. Cette controverse récurrente oblige le pouvoir politique à proposer une solution ambiguë avec la réforme engagée en 1993, qui consiste à proclamer que les universités de Buéa et de Bamenda suivent la tradition anglo-saxonne. Mais peut-on réellement parler de modèle francophone ou anglophone au Cameroun ? On se réfère ainsi à la structuration des études avant l'uniformité (par ailleurs aménageable) du processus de Bologne, alors que la tradition anglo-saxonne est plurielle : elle est différente sur le territoire même

du Royaume-Uni, selon qu'on est en Écosse ou en Angleterre et au pays de Galles, elle est plus différente encore en Amérique du Nord (Canada et États-Unis). Le modèle français ne sied pas totalement à l'autre partie du Cameroun – et ce, depuis 1968 – non plus que les réformes françaises qui se sont succédé. En réalité, ce qu'on désigne dans les textes officiels comme une université de tradition anglo-saxonne se réduit à imposer l'anglais comme l'unique langue d'enseignement. Les autres universités, par une fausse symétrie, sont perçues comme le modèle francophone alors qu'il n'en est rien. Tout au plus peut-on parler du modèle camerounais, dont la première caractéristique est le bilinguisme officiel. Qu'on soit en présence de l'un ou de l'autre faux modèle, une des caractéristiques de l'université camerounaise est le dirigisme de l'État à travers le ministère de l'Enseignement supérieur, qui recrute et rémunère les enseignants, mais aussi nomme aux moindres fonctions administratives ou académiques¹¹.

Figure 2.1 : Le schéma architectural du système universitaire avant les réformes de 1993



Légende :

CUSS : Centre universitaire des sciences de santé (désormais FMSB Faculté de Médecine et de Sciences biomédicales).

ECA : École camerounaise d'agriculture devenue ENSA et rattachée au Centre universitaire de Dschang à partir de 1977.

EMIA : École militaire inter-armées.

ENAM : École nationale d'administration et de magistrature.
 ENS : École normale supérieure.
 ENSP : École nationale supérieure de police.
 ENSPT : École nationale supérieure des postes et télécommunications.
 ENSPY : École nationale supérieure polytechnique de Yaoundé.
 ENSTP : École nationale supérieure des travaux publics.
 ESIJY : École supérieure internationale de journalisme de Yaoundé.
 FDSE : Faculté de Droit et de Sciences économiques.
 FLSH : Faculté des Lettres et des Sciences humaines.
 FS : Faculté des Sciences.
 INJS : Institut national de jeunesse et sports.
 IRIC : Institut des relations internationales du Cameroun.

Une organisation conforme aux enjeux de l'enseignement supérieur

À la création de l'enseignement supérieur au lendemain de l'indépendance, certaines missions lui sont explicitement confiées, à savoir l'élaboration et la transmission des connaissances ; le développement de la recherche et la formation des hommes ; la charge de porter au plus haut et au meilleur rythme de progrès les formes supérieures de la culture et de la recherche ; l'ouverture de l'accès à la formation supérieure à tous ceux qui en ont la vocation et la capacité ; le concours à l'appui au développement et à la promotion sociale et culturelle ; le développement de la pratique du bilinguisme. Mais les enjeux de l'enseignement supérieur dépassent de loin cette présentation symbolique d'une institution comme outil de production de savoir. En effet, la mise en place de l'enseignement supérieur, et particulièrement de l'université, renvoie à une diversité d'enjeux politiques et sociaux. Outre que cet enseignement supérieur est un symbole de la souveraineté, il la matérialise par le fait qu'il constitue un instrument par lequel le pays engage la maîtrise de son destin à travers les processus d'africanisation des cadres et de développement. L'enseignement supérieur se veut le creuset de l'idéologie d'État de l'unité nationale, dont il doit être l'outil de production et de diffusion. L'architecture adoptée sied justement à de tels enjeux. En effet, l'université unique, bilingue, renvoie à cette œuvre d'unité nationale. De la même façon, son organisation au sein d'un ensemble intégré, constitué de l'université et des grandes écoles, est fonction de la mission qui lui est assignée de produire des agents devant prendre en charge l'État.

Cette mission est aujourd'hui étendue de manière à embrasser tous les défis de la société. Pour l'État, l'université est devenue aussi un dispositif d'aménagement du territoire, ce qui s'accompagne d'une intrusion des considérations politiques de nature à remettre en cause sa mission de creuset de l'unité nationale (Ngwé *et al.* 2006). La fonction du bilinguisme est, elle aussi, remise en cause avec la création des universités opérant avec une seule langue¹².

Une architecture fonctionnelle pour les besoins de l'État

Parti d'une architecture simple pendant les trois premières décennies, le système camerounais de l'enseignement supérieur s'est brutalement restructuré depuis les années 1990. L'architecture était limitée à une université classique avec trois facultés et un sous-système d'institutions de formation professionnelle (grandes écoles). L'éclatement dans l'espace national de ces institutions n'avait eu aucun impact sur l'architecture. Les conditions d'accès et la destination immédiate des produits structuraient cette organisation. Il s'agissait avant tout en effet de satisfaire la demande en personnel des administrations et des entreprises publiques. C'est ainsi que l'enseignement supérieur a eu pour but principal de former les personnels de souveraineté, puis de développement.

La réforme de 1993 modifie substantiellement cette architecture au double niveau de l'espace et de la restructuration interne. Sur le plan spatial, les universités classiques s'installent hors de Yaoundé (Buéa, Douala, Ngaoundéré, Dschang). Sur le plan de la restructuration interne, les grandes écoles, naguère autonomes, voire indépendantes pour certaines, intègrent les structures des universités en gardant leurs dénominations (ENSET, ESSEC, ENSAI, ASTI) ou en se transformant en facultés (CUSS devient FSMB, ENSA devient FASA). De plus, les universités se dotent pour la première fois de formations courtes dans le domaine des technologies (IUT).

L'enseignement supérieur privé laisse pour la première fois place à des universités privées, en plus des instituts privés d'enseignement (IPES). Ces universités et IPES se retrouvent dans un cadre juridique finalement assez étroit – auquel elles ont du mal à se conformer entièrement – qui réduit la plupart de leurs formations à une simple préparation aux diplômes nationaux (BTS/HND DSEP/HPD) ou leur impose de s'allier aux universités d'État et/ou étrangères pour les besoins de validation de formations essentiellement professionnelles.

L'offre de formation, qui explose au Cameroun, dans une architecture dont le système universitaire est la pièce centrale, n'englobe pourtant pas toutes les possibilités de formation existantes. Les unes sont à cheval entre la fonction publique et l'université, alors que les autres sont complètement détachées. Parmi les grandes écoles qui sont à cheval – notamment sous la tutelle académique de l'université et sous la tutelle technique du ministère utilisateur des produits –, on peut citer l'École nationale supérieure des travaux publics (ENSTP), l'Institut national de la jeunesse et des sports (INJS), l'École nationale des postes et télécommunications (ENSPT). Parmi les grandes écoles qui sont uniquement liées à la fonction publique, on peut citer l'École nationale d'administration et de magistrature (ENAM) qui forme pour les administrations générales, les régies financières, et les douanes ; l'École militaire inter-armées (EMIA) pour les officiers des armées ; l'École nationale supérieure de police (ENSP) pour la formation des officiers et commissaires de police ; l'École nationale de l'administration pénitentiaire.

La complexification de l'architecture, fruit de la réforme et du foisonnement des IPES

Simplifié avant la réforme, le système d'enseignement supérieur camerounais offre à ce jour une architecture complexe comprenant, d'une part, les universités d'État et les établissements publics à statut particulier et, d'autre part, les universités privées et IPES. À la rentrée 2011, une vue d'ensemble de l'architecture du système universitaire se résume à : huit universités d'État abritant soixante-dix établissements (facultés, grandes écoles et instituts), deux universités virtuelles, une université panafricaine, une zone franche universitaire, 128 IPES.

En ce qui concerne les universités d'État, la complexité résulte moins de l'éclatement physique de 1993 qu'elle n'est l'effet plus incrémental de l'amorce par chacune d'elle d'une trajectoire plus individualisée, tendant vers la recherche d'un rayonnement tant sur le plan interne qu'international. Si seules deux universités se sont ajoutées à celles créées en 1993, l'évolution de l'architecture interne de chaque université est remarquable. On assiste, en effet, à une véritable explosion des offres de formation, donnant l'image d'un projet architectural dont le promoteur principal qu'est l'État privilégie rénovations, aménagements internes et extension des ouvrages existants par rapport à l'ajout de nouveaux.

Les IPES, quant à eux, sont un phénomène post-1993, mais dont le nombre a explosé en dix-huit ans. La tutelle de l'État, exercée via le MINESUP, est soumise à une énorme pression, tant les investissements dans ce domaine concentrent les retours immédiats. Les promoteurs des IPES sont nombreux et d'horizons divers, d'où leurs initiatives débordantes, concurrentes, et réparties de façon apparemment incohérente sur le territoire national.

Pour comprendre cette architecture, il nous faut explorer aussi bien les institutions que l'offre de formation du pôle public et du pôle privé.

Tableau 2.1 : L'architecture du système universitaire camerounais en chiffres à la rentrée 2011-2012

Catégories		Nombre	Observations
Universités d'État	Universités physiques	08	
	Grandes écoles avec tutelle académique du MINESUP	03	ENSTP, ENSPT et INJS (à partir de 2011-2012)
	Universités virtuelles	02	1 nationale et 1 régionale
	Zone franche universitaire	01	Logée à l'ENSPY
IPES ou universités privées	Privés confessionnels	15	Catholique (9) Protestant (2) Adventiste (1) Presbytérien (2) Évangéliste (1)
	Privés laïcs	113	
TOTAL		144	

Dans cette mise en place de l'architecture, la décision des offres de formation – qui influe sur l'architecture du système – repose sur des motivations très différentes selon qu'on est dans le pôle public ou le pôle privé.

Le processus de création des structures et de l'offre de formation dans le pôle public

Bien que la décision de créer une nouvelle université appartienne en théorie uniquement à l'État, d'autres acteurs concourent en pratique à la création des institutions universitaires. Si la dissémination croissante des universités publiques au sein du territoire national constitue un enjeu stratégique pour l'État dans sa politique nationale, permettant à celle-ci de jouer un rôle public (Sall, Lebeau & Kassimir 2003), il n'en demeure pas moins que ces créations sont aussi des réponses aux velléités régionalistes qui, de plus en plus, se manifestent. La création de l'Université de Maroua en 2007, ainsi que celle de Bamenda en 2010, est le fait des régions à travers la mobilisation de leurs élites. Cette intervention extérieure amorce un processus dans lequel l'université va se positionner comme un acteur de la politique locale et/ou nationale dans un contexte de pauvreté et, partant, de lutte pour les ressources rares.

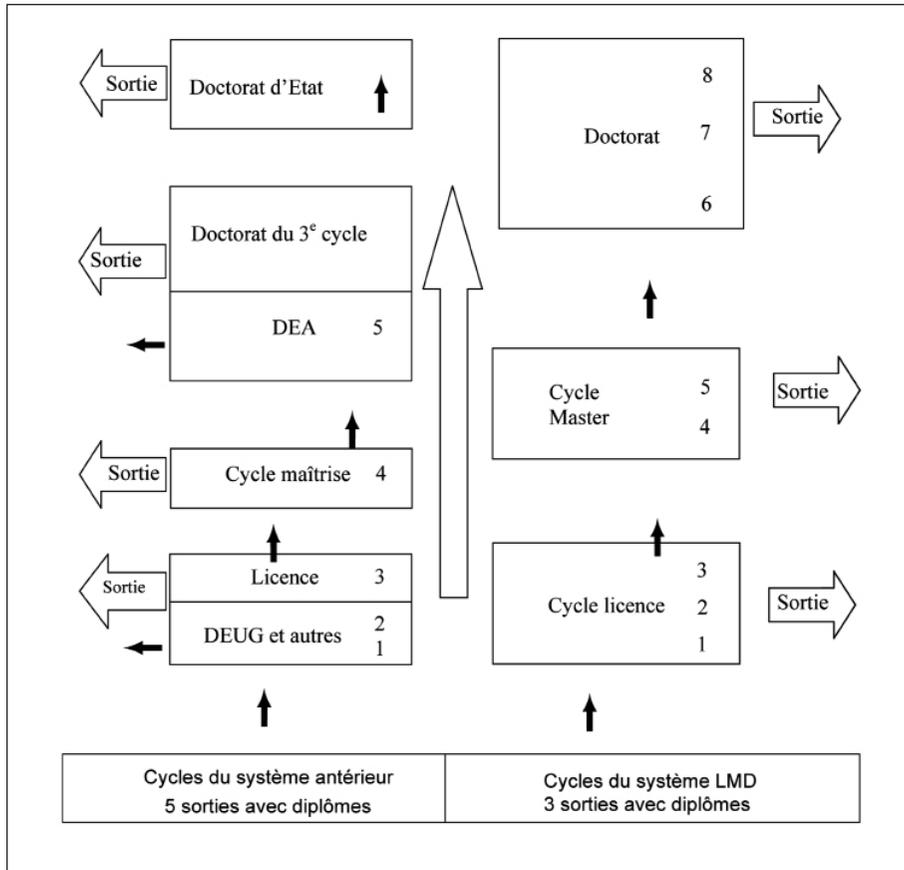
Quant à l'offre de formation, qui participe également à l'architecture sur le plan intérieur, elle est soumise à un jeu complexe d'acteurs mus par des intérêts divergents. Les élites régionales sont encore au premier plan de ce processus. La filière médecine, qui est au centre de toutes les convoitises dans toutes les universités, est ainsi parasitée par les intérêts de ces élites régionales¹³. Plus encore, la communauté universitaire est coauteur de la mise en place des offres de formation, depuis les étudiants qui considèrent les formations comme un tremplin pour la vie active, jusqu'aux enseignants pour qui elle constitue un moyen de valorisation sociale et de carrière. L'architecture de l'offre de formation ne peut ignorer ces attentes, qui sont désormais au cœur des missions de l'enseignement supérieur.

En compétition pour la captation des ressources de l'État et la conquête d'autres moyens de financement, les universités d'État se sont engagées dans une course effrénée pour la création de nouvelles filières, contribuant ainsi à modifier substantiellement l'architecture du système. En effet, l'ouverture de nouvelles filières est soumise à une habilitation du ministère de l'Enseignement supérieur, sur demande des universités. Les conditions d'une telle initiative sont fixées par un arrêté du ministre de l'Enseignement supérieur¹⁴. Selon l'article 2 de l'arrêté, « la demande d'habilitation est initiée par une équipe d'enseignants et de chercheurs, un département, un établissement ou une université. Elle suit la voie réglementaire, à savoir le département, l'établissement, le conseil d'université, le conseil d'administration, le ministère de l'Enseignement supérieur ». Elle comporte, le cas échéant, les modalités de fonctionnement des cycles concernés. L'ouverture effective d'un cycle donné ne peut intervenir qu'après satisfaction d'un certain nombre de conditions minimales, dont les ressources

humaines, infrastructurelles, financières, et le nombre d'étudiants. Les conseils des établissements, sous l'impulsion des enseignants engagés dans un effort de validation de leurs savoirs, décident en fait des matières à introduire. C'est à ce niveau micro que les acteurs internes des universités publiques agissent pour contribuer à la mise en place de l'architecture. Or, ces aménagements internes sont au centre des luttes de positionnement des acteurs pour l'occupation des positions et le contrôle des ressources y afférentes. Le système LMD constitue un site privilégié d'observation des ressorts qui structurent en pratique l'architecture du système. Enclenchés en 2007-2008, des formations dites professionnalisantes et de nombreux masters, qui exigent toujours plus de ressources humaines et financières, se sont ainsi subitement organisés. Il est intéressant de savoir qu'autant le système LMD semble un peu obscur, autant certains universitaires y ont trouvé l'occasion de donner libre cours à leur imagination. La multiplication des masters, qui permettent à leurs responsables d'engranger à la fois les ressources matérielles et le sentiment d'un véritable pouvoir académique, a un coût financier. C'est un truisme de parler de la mauvaise qualité de la gestion des ressources financières dans l'administration camerounaise, dont l'administration universitaire est une partie intégrante. Au bout de quatre ans de période transitoire entre l'ancien système et le système LMD, le véritable talon d'Achille des offres de formation que sont les ressources humaines et financières est désormais très visible. Chaque université a tendance à reproduire le même schéma de développement. Dès lors, le débat sur les formations payantes refait surface, au point de brouiller les cartes sur ce qui faisait la différence entre l'offre dans les deux pôles (public et privé).

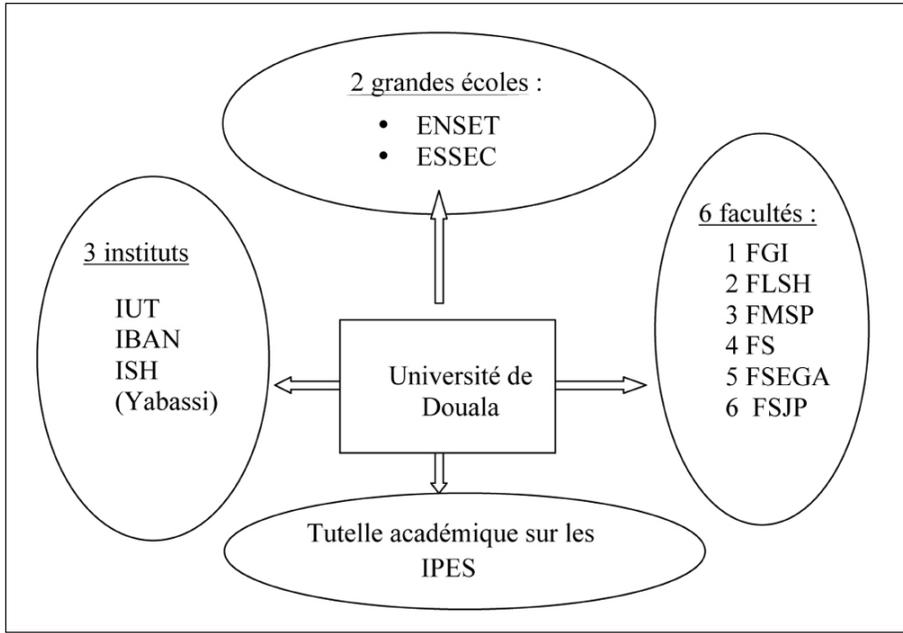
Un des épisodes de l'instauration du système LMD est le découpage des cycles. Par une équivalence tronquée, on considère la 2^e année de master comme faisant partie du cycle doctoral – par un curieux retour du refoulé du DEA (diplôme d'études approfondies). La conséquence de cette confusion grave a été la multiplication des écoles doctorales, dont la seule mission est de dispenser les cours en deuxième année de master (master 2). Cette interprétation ignore la véritable différence entre le système antérieur et le système LMD. La 5^e année qui, précédemment, faisait la première année (DEA) du cycle doctorat, est désormais la 2^e année et fin du cycle master. C'est à tort qu'en organisant les écoles doctorales dans les universités d'État, on retrouve l'année 2 du cycle doctorat. En réalité, la sélection pour s'inscrire en master doit se faire à la fin du cycle de licence et non à la fin de la première année du cycle master. Voir le figure 2 ci-dessous :

Figure 2.2 : Schéma comparatif des cycles du passage au système LM



Une des conséquences de cette confusion est la quasi absence des cours ou de moyens d'évaluation des étudiants inscrits en doctorat, alors qu'ils ont 180 crédits à valider sur trois ans pour obtenir le doctorat.

Figure 2.3 : Modèle de l'architecture d'une université d'État : cas de l'Université de Douala



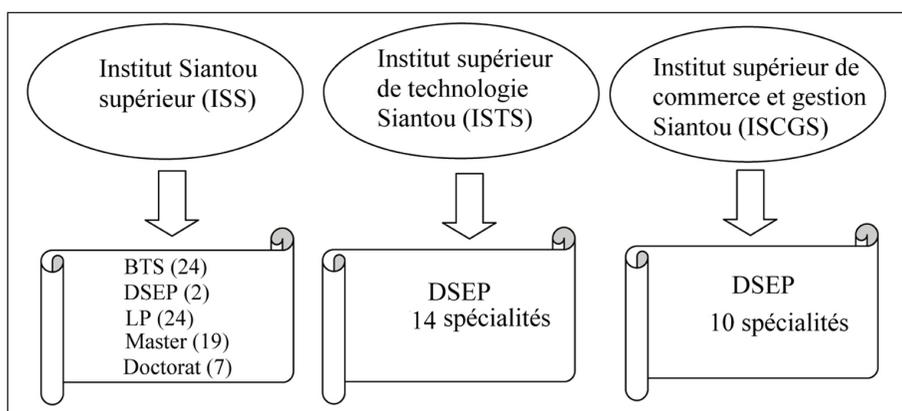
Légende : ENSET : École normale supérieure de l'enseignement technique ; ESSEC : École supérieure des sciences économiques et commerciales ; IBAN : Institut des Beaux-Arts de Nkongsamba ; ISH : Institut des Sciences halieutiques de Yabassi ; IUT : Institut universitaire de technologie de Douala ; FGI : Faculté de Génie industriel ; FLSH : Faculté des Lettres et des Sciences humaines ; FMSP : Faculté de Médecine et des Sciences pharmaceutiques ; FS : Faculté des Sciences ; FSEGA : Faculté des Sciences économiques et de Gestion appliquée ; FSJP : Faculté des Sciences juridiques et politiques

La décision de l'offre de formation dans le pôle privé

Les institutions privées, dont l'ambition de devenir des universités de plein droit est patente, se heurtent à une législation qui se veut rigoureuse. Cette rigueur a enclenché, chez certains promoteurs, la volonté de contourner la législation avec diverses astuces. On en vient à oublier que l'université est aussi un haut lieu de la recherche scientifique sans gains prévisibles. Aucune institution privée à ce jour n'évoque la recherche fondamentale, échappant ainsi à un pan des défis auxquels les universités doivent faire face (Sawyer 2004). Une activité qui absorbe les budgets est de nature à fausser la concurrence entre le pôle public et le pôle privé. Malgré ces tentatives de contourner la législation, il y a plusieurs contraintes objectives : la qualité du personnel et le risque de collation des diplômes dans le

but d'attirer la clientèle dans un contexte de compétition rude. Dans le privé, le promoteur est un entrepreneur qui a pour seule pression véritable la rentabilité de ses investissements. Par conséquent, l'architecture chez les IPES a surtout une fonction de séduction en direction de la clientèle. Elle doit s'afficher, dans toute sa splendeur, afin de se vendre. La rapidité, qui caractérise la décision de l'offre de formation chez les promoteurs des IPES et les universités, se heurte cependant à trois conditions, liées à la collation des diplômes qui sanctionnent les filières choisies. Il s'agit de préparer les diplômes nationaux, de délivrer les diplômes sous la tutelle d'une université d'État ou d'une université étrangère, et de la possibilité de délivrer ses propres diplômes.

Figure 2.4 : Architecture d'un IPES, cas du complexe universitaire SIANTOU



Trois établissements (tutelle académique des Universités de Dschang, Buéa, Yaoundé II et Kinshasa pour LP, masters et doctorat)

La préparation des diplômes nationaux

Selon la loi portant orientation de l'enseignement supérieur, la délivrance des titres et diplômes et la collation des grades nationaux relevant de l'enseignement supérieur sont de la compétence de l'État. Les universités d'État sont ainsi habilitées d'office à délivrer des diplômes. En revanche, les IPES ou universités privées ont besoin d'une homologation préalablement conférée par l'État pour délivrer ces parchemins. À ce jour, aucun des IPES – non plus que la plupart des universités privées – n'a encore obtenu ladite homologation¹⁵. La conséquence directe est que ces IPES sont les véritables centres de préparation des examens nationaux – qui sont essentiellement des formations de courte durée (BTS/HND, DSEP/HPD). Les résultats servent d'étendard pour la clientèle dans le choix des établissements qui rivalisent en matière de communication ou tout simplement de publicité. La diversité des filières et spécialités permet pour le moment à la grande majorité de cette centaine d'établissements d'afficher des résultats plus ou

moins convaincants dans leurs spécialités. Les filières et spécialités n'ont pas le même attrait auprès des apprenants. Un tableau élaboré par rapport aux résultats de 2011 nous permet de mesurer objectivement les filières et spécialités les plus sollicitées (voir Figure 4).

On remarque un grand déséquilibre entre les filières, la filière commerce et gestion étant de loin la plus représentée. Il s'agit de celle qui est la plus présente sur les offres de formation des IPES. Il est plus aisé de donner une formation en commerce et gestion (très théorique) que dans la filière industrielle et technologique (plus exigeante en ressources humaines et matérielles). Dans la filière commerce et gestion (65 % des admis en 2011), il y a des différences suivant les spécialités. Les plus sollicitées sont : comptabilité et gestion, banque, commerce international, action commerciale, etc.

Tableau 2.2 : Répartition des admis aux examens nationaux par filière dans les IPES (BTS/HND, DSEP/HPD confondus)

	Filière	Nombre d'admis (8 223)	
1	Commerce et gestion	5 386	65 499
2	Industrielle et technologique	1 877	22 826
3	Communication et information	479	5 825
4	Médico-sanitaire	383	4 657
5	Langue et didactique	69	00,839
6	Touristique	23	00,279
	Autres	6	00,075
	Total	8 223	100

La collation des diplômes sous tutelle ou agréments

L'absence d'homologation reste un dernier barrage pour empêcher que les universités privées et IPES ne supplantent les universités d'État – avec un risque sans précédent sur la valeur des diplômes. Il y a une présomption irréfragable de la volonté des IPES d'utiliser la facilité à obtenir les diplômes comme un produit d'appel en direction de la clientèle. La tutelle académique, qui est un palliatif à l'absence de l'homologation, consiste en un accord entre les IPES et les universités d'État permettant aux IPES de délivrer certains diplômes professionnels qui ne sont pas délivrés dans le cadre des diplômes nationaux organisés par le MINESUP. L'université d'État apporte ainsi sa caution à la crédibilité de tels diplômes. L'opacité qui entoure ces accords est une source d'inquiétude pour le chercheur. En effet, aucun IPES ne rend spontanément public le texte de son accord de tutelle – nous avons d'ailleurs pu en obtenir un seul, qui lie depuis 2004 l'Université de Buéa et la BUST (Bamenda University of Science and Technology). Il s'agit essentiellement des licences et masters professionnels. On assiste en effet à une véritable ruée des IPES pour obtenir les accords de tutelle

qui leur permettent d'offrir les licences et masters professionnels. Il est important de savoir dans quelles conditions la tutelle s'organise et quelles sont les modalités de contrôle des contenus des enseignements et la qualité de l'évaluation. Il y a des inquiétudes réelles qui ne peuvent être dissipées que par un encadrement rigoureux et transparent de cette tutelle, notamment quand elle concerne le domaine sensible de la formation aux métiers de la santé. Les IPES peuvent offrir certains diplômes préparés sous la tutelle des universités d'État ou, sous certaines conditions, des universités étrangères.

La collation de ses propres diplômes à l'UCAC (Université Catholique d'Afrique Centrale)

L'Université Catholique d'Afrique Centrale est une université étrangère dont les diplômes sont admis en équivalence au Cameroun. En effet, un accord de siège entre l'État du Cameroun et le Saint-Siège permet à cette institution de s'installer au Cameroun¹⁶ et un protocole audit accord fixe les conditions de reconnaissance des diplômes dudit institut par le Cameroun¹⁷. Les autres instituts ou universités privées confessionnelles n'empruntent pas la même démarche que l'ICY. En nombre sans cesse croissant, ils ont pour promoteurs les diocèses ou autres formes d'organisations propres aux différentes églises. Ils sont soumis à la réglementation en vigueur au Cameroun en matière de collation des diplômes, notamment à la tutelle des universités d'État, ou doivent suivre les étapes prévues par la loi d'orientation et le décret portant règles communes aux IPES. On est cependant intrigué par la démarche de certaines universités confessionnelles, qui ne mettent pas toujours en évidence le processus d'habilitation ou de tutelle.

Les contraintes sur les décideurs publics et privés

Les promoteurs ont naturellement la préoccupation première de réaliser le retour sur investissement qui détermine ce qu'ils considèrent comme les contraintes. Il y a là deux types de contraintes : les ressources financières, humaines, administratives, et l'attractivité, dans un contexte de compétition.

Les ressources financières et humaines

La problématique du financement de l'enseignement supérieur privé reste pertinente pour l'analyse (Ngwé *et al.* 2008). Les promoteurs des IPES se heurtent à la question générale des ressources financières pour s'engager dans les investissements à la hauteur de cette catégorie de biens désormais dans le commerce. Il s'agit d'investissements initiaux, dont la rentabilité peut être assez lente, avec le risque d'un échec. La capacité de financement des familles et le développement du pôle public sont, pour les promoteurs privés, les paramètres à prendre en compte. Dans les pays anglo-saxons (États-Unis, Royaume-Uni, etc.), les investissements dans ce secteur sont

assez rentables. Peut-il en être de même au Cameroun ? L'étude de la capacité des Camerounais à financer les études de leurs enfants prend ainsi en compte le nombre des jeunes qui vont étudier à l'étranger et dans les pays où le coût de la vie est très élevé (Europe, Amérique du Nord, Afrique du Sud, etc.). Ces promoteurs tentent de retenir ces fonds sur place et ont donc l'espoir d'un bon retour sur investissement. Pour Nanfosso, « l'arrivée des opérateurs privés dans le monde de l'enseignement supérieur a permis que s'exprime le génie de ceux qui s'intéressent au premier chef à la rentabilité de leurs investissements » (Nanfosso 2006). À titre d'illustration, pour la construction de son campus de Bonamoussadi¹⁸, le promoteur de l'ISMA (institut supérieur de management) a obtenu un prêt de 2.5 milliards de FCFA (= 5 millions \$; 1 \$ = 500 FCFA) de deux banques : la BDEAC (Banque de développement des États de l'Afrique centrale) et ECOBANK. On constate que les frais de scolarité vont de 300 000 FCFA à 2.5 millions de FCFA.

Les démarches administratives et les contrôles

Le contrôle de l'État sur l'enseignement supérieur impose des démarches administratives aux promoteurs des universités privées et IPES. En effet, l'État accorde à l'enseignement supérieur un caractère de priorité nationale et, partant, il organise et contrôle l'enseignement supérieur¹⁹. Il est exigé d'un promoteur qu'il obtienne successivement les autorisations, les agréments et enfin l'homologation. À ce jour et en 20 ans, aucune université privée ou IPES n'a réussi à obtenir un agrément. La difficulté d'obtenir une homologation signifie encore « l'ouverture contrôlée » (Ngwé *et al.* 2008). Ils fonctionnent sur la base des autorisations de création, d'ouverture et d'agrément. L'agrément est la reconnaissance du fonctionnement effectif et régulier.

L'agrément s'accompagne d'autres contraintes, comme les contrôles des inspecteurs du MINESUP, qui peuvent aboutir à des sanctions telles que la suspension des dirigeants ou la mise sous administration séquestre de l'établissement, sa fermeture provisoire ou définitive.

L'homologation se heurte à l'incapacité ou à l'absence de volonté de la part des promoteurs de recruter le personnel enseignant suivant la loi : « Les personnels enseignants permanents des institutions privées d'enseignement supérieur doivent avoir les mêmes qualifications académiques minimales que celles requises pour ceux des institutions publiques pour les mêmes filières et niveaux de formation »²⁰. Le recrutement des enseignants retraités des universités d'État ne peut être un palliatif à cette défaillance de toutes les universités privées²¹ et des IPES. Le phénomène de portage indirect (Ngwé *et al.* 2008) par les universités d'État s'accroît.

Le contrôle de l'État s'étend à la désignation des dirigeants académiques des IPES, notamment à leurs chefs d'établissements et responsables des affaires académiques²².

Les logiques sous-jacentes d'occupation d'espaces physiques et d'espaces des savoirs

Il y a une évolution interne de la réforme de 1993 qui, en principe, continue d'être le cadre général de l'offre publique de l'enseignement supérieur. Cette évolution est plus significative que la réforme de 1993, dont l'aspect spectaculaire de conquête des espaces physiques à travers l'éclatement de l'unique université en six universités était finalement inversement proportionnel à la diversité de l'offre académique et/ou de la tendance lourde qui faisait de l'État la destination principale des produits de ces universités. Dès lors, s'enclenchent enfin deux logiques, nourries par l'émergence des IPES, d'occupation des espaces physiques nationaux, d'une part, et d'occupation des espaces de savoir, d'autre part.

Les logiques d'occupation de l'espace physique

Depuis l'amorce de l'utilisation de l'université comme une identité des régions, l'extension des universités est devenue un critère important. En plus de la forte concentration des institutions universitaires à Douala et Yaoundé, on note leur démembrement géographique vers les localités un peu isolées. En effet, les universités d'État et les IPES ont adopté la formule de sites multiples sur l'ensemble du territoire national. Cette évolution est caractéristique de l'Université de Dschang qui en tire un slogan : « la plus nationale des universités d'État ». Car elle est présente, en plus du campus principal de Dschang, dans quatre campus : Bandjoun (IUT), Ebolowa (forêt eau et environnement), Foumban (IBA), Nkolbisson (CRESA bois) et trois antennes d'appui à la recherche (Bambui, Maroua, Belabo).

L'Université de Douala dispose désormais de deux campus hors de Douala : études halieutiques (Yabassi) et IBA (Nkongsamba). L'Université de Ngaoundéré dispose de l'École de géologie et des mines (Meiganga).

Tableau 2.3 : Répartition des universités et IPES dans les dix régions du Cameroun

Catégories d'établissements	Ad	Centre	Est	Ext-Nord	Lt	Nord	N-O	Ou	Sud	Sud-Ouest	Total
Universités d'État	01	02	00	01	01	00	01	01	00	01	08
Universités et IPES confessionnels	01	4	01	00	02	00	02	01	02	02	15
Universités et IPES Laïcs	01	39	01	01	45	03	11	10	02	07	120
Total	03	45	02	02	48	03	14	12	04	10	143

Source : les listes officielles publiées par le MINESUP, notamment dans Sup Infos n° 017 octobre 2010, voir aussi le site web <http://www.minesup.gov.cm>

Pour la plupart des universités privées et surtout des IPES, la logique qui domine le choix des sites d'implantation est la proximité des universités d'État pour les besoins du personnel enseignant qualifié, ainsi que des centres d'affaires. Au-delà de ces logiques fonctionnelles, certains choix des sites ne se justifient que par les liens affectifs du ou des promoteurs, généralement d'origine de la localité. Tels sont les cas de l'UDM, de l'Université de l'Équateur, de l'Institut polytechnique d'Obala, de l'agriculture Ombessa Kumba (Ade Catherine), Meyomessala (David Nkotto Emame), Mfou (Jules Atangana), Bertoua (association Djon), Oumarou (Garoua).

Les diocèses n'ont pas dépassé leurs limites territoriales et autres dénominations (Nanga Eboko, Bertoua, Église évangélique).

Les logiques d'occupation d'espaces de savoir

Pour les universités d'État, les demandes de nouvelles formations sont de moins en moins tournées vers les facultés, et de plus en plus vers la palette croissante d'offres de formation dans les nouveaux établissements spécialisés au sein des filières professionnelles des facultés. La conquête des espaces ou domaines des savoirs est cependant restée égale, bien au-delà de la réforme de 1993, aux formations adoptées en 1977. Une École polytechnique, une École de médecine (devenue faculté), une École d'agronomie devenue faculté, une École de commerce, une École agroalimentaire.

Quant au pôle privé, malgré le dynamisme des investisseurs privés dans l'enseignement supérieur (Nanfosso 2006), le nombre croissant de leurs établissements cache pourtant une très grande étroitesse dans les sphères des savoirs que l'enseignement supérieur est en droit d'explorer. Cette étroitesse se manifeste au Cameroun et même au Nigeria pourtant très dynamique (Erinosho 2008).

Tableau 2.4 : Répartition des établissements par université d'État

Type d'établissement	UBda	UB	UDla	UDs	UMra	UNgd	UYI	UYII
Facultés	6	07	06	05	00	05	03	02
Grandes écoles et instituts	5	02	05	02	02	05	03	03
Total	11	09	11	07	2	10	06	05

Source : Les textes officiels portant création de ces établissements

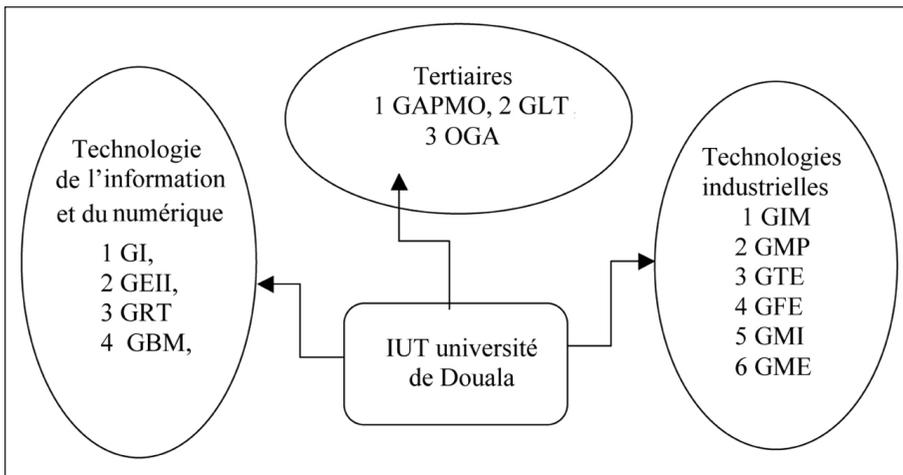
Légende : UBda = Université de Bamenda ; UB = Université de Buéa ; UDla = Université de Douala ; Uds = Université de Dschang ; UMra : = Université de Maroua ; UNgd = Université de Ngaoundéré ; UYI = Université de Yaoundé I et UYII = Université de Yaoundé II

Les lignes de césure du système apparaissent avec les formations courtes, via les IUT rattachés à certaines universités, dans les technologies et autres spécialités aboutissant aux diplômes de DUT (diplôme universitaire de technologie). On

assiste au rapatriement dans l'enseignement supérieur des BTS – autrefois offerts dans les classes spéciales des lycées techniques du sous-système francophone à titre de diplômés étrangers – et de leur vis-à-vis dans le sous-système anglophone, dit « city and Guilds ». Cette domestication du BTS (brevet des techniciens supérieurs) et de sa version anglophone, HND (Higher National Diploma), est à l'origine de l'explosion des IPES qui sont, pour la plupart, les centres de préparation au diplôme national qu'est le BTS. Sous la pression de ces IPES, un autre diplôme national est introduit à partir de 2005 : le DSEP/HPD (diplôme supérieur d'études professionnelles/Higher Professional Diploma). Puis, le DUT, avec l'ouverture d'un premier IUT dans l'Université de Buéa, dite de tradition anglo-saxonne. Une autre innovation est l'introduction des IBA (instituts des Beaux-Arts) dans deux universités : Dschang (campus de Foumban) et Douala (campus de Nkongsamba). Il s'agit de formations courtes (deux ans) essentiellement nouvelles dans le paysage universitaire camerounais. On y trouve les formations dans les domaines suivants : architecture et urbanisme, cinéma et audiovisuel, art plastique et histoire de l'art.

La professionnalisation des enseignements exige de restructurer toute l'offre de formation professionnelle, en plus des grandes écoles ou facultés à vocation essentiellement professionnelles, même si les facultés classiques ont introduit des formations professionnelles. Les formations classiques longues dans plusieurs facultés restent le lieu d'accueil du plus grand nombre des étudiants. On note dans le système camerounais une curiosité en ce qui concerne la science de l'éducation. Pour les universités dites de tradition anglo-saxonne (Buéa et Bamenda), on trouve une faculté de science de l'éducation alors qu'ailleurs (Yaoundé I et Maroua), cette formation se trouve seulement dans le domaine de la formation professionnelle de l'ENS. Les licenciés en science de l'éducation sont obligés de passer le concours de l'ENS pour une formation professionnelle, au risque de retrouver une partie du programme déjà acquis.

Les IUT sont les établissements de formation professionnelle de courte durée (2 ans) dans le domaine des technologies de gestion et des techniques administratives. Depuis leur insertion, avec les réformes universitaires, dans l'Université de Dschang, cinq autres universités ont chacune un IUT. Pour s'arrimer au système LMD, ces établissements sont progressivement autorisés à offrir des licences professionnelles. Il s'agit également d'un vivier pour les filières d'ingénieries. C'est un segment de l'architecture qui connaît beaucoup de nouveautés. À titre d'illustration, voir le tableau ci-dessous :

Figure 2.5 : Les formations offertes à l'IUT de Douala

Légende : **Tertiaires :** 1- GAPMO (Gestion appliquée aux petites et moyennes organisations) ; 2- GLT (Génie logistique et transports) ; 3- OGA (Organisation gestion administrative)

Technologies de l'information et du numérique : 1 – GI (Génie informatique) ; 2- GEII (Génie électrique et informatique industrielle) ; 3- GRT (Génie des réseaux et télécommunications) ; 4- GBM (Génie biomédical)

Technologies Industrielles : 1- GIM (Génie industriel et maintenance) ; 2- GMP (Génie mécanique et productique) ; 3- GTE (Génie thermique et énergie) ; 4- GFE (Génie ferroviaire) 5- GMI (Génie des mines) et 6- GME (Génie métallurgique)

Engouement pour la filière médico-sanitaire et les métiers de la santé animale

En 2000, le paysage universitaire camerounais comptait une seule faculté de médecine, qui recrutait une centaine d'étudiants par an. La même faculté avait en son sein une formation courte pour la formation des infirmiers et autres techniciens de la santé. Dans le privé, seul l'ICY, composante de l'UCAC, avait une formation courte, notamment l'école des sciences infirmières. Fin 2011, on compte dix facultés de médecine – soit une croissance de 900 pour cent – dont trois facultés ou grandes écoles offrant la médecine vétérinaire, trois dans la pharmacie, etc. Les IPES se sont engouffrés dans le créneau de la formation aux métiers d'infirmier, de technicien de laboratoire et aux autres métiers liés à la santé. On compte vingt-six instituts qui proposent des formations aux titres suggestifs et alléchants. Cette croissance soudaine est très problématique du point de vue de la disponibilité du personnel enseignant qualifié et, partant, de la qualité des produits de ces formations. Cette préoccupation est également celle de l'Ordre national des médecins du Cameroun (ONMC)²³ qui a demandé la

fermeture de vingt-six IPES exhibant parfois les accords de tutelle académique des universités d'État. Il y a lieu d'imaginer un système d'accréditation de ces formations avec le concours des différents ordres professionnels (pharmaciens, infirmiers, médecins).

Tableau 2.5 : Les établissements offrant les formations médico-sanitaires et vétérinaires

Filières	Universités d'État	Universités privées confessionnelles	IPES sous tutelle
Médecine humaine	4	4	2
Pharmacie	2	2	
Vétérinaire	2	1	1
Soins infirmiers et autres	2	3	26
Filières biomédicales	2	00	00

L'ère des initiatives innovantes

L'offre de formation se refusait à toute innovation jusqu'aux années 2007. Depuis, on assiste à des initiatives tant dans le pôle public que privé.

Dans le pôle public, on dénombre les instituts, grandes écoles, facultés, filières. Parmi les plus innovantes, les IBA imaginés dans les années quatre-vingt-dix, mais réellement mis en place dans les années 2000. On peut citer l'Institut supérieur du Sahel (ISS) à l'Université de Maroua, qui innove par la prise en compte de la spécificité de la zone climatique du Sahel, à travers l'introduction de la filière énergies renouvelables, de l'hydraulique et de la maîtrise des eaux, des sciences de l'environnement, des matériaux, de l'architecture et de l'habitat, du génie textile et du cuir, des sciences sociales pour le développement, etc. On citera également l'Institut des sciences halieutiques, la faculté de génie industrielle, l'école de géologie et des mines, les transports et logistiques, l'eau et l'environnement à bois, l'eau et l'environnement. Les universités panafricaines, les universités virtuelles et la zone franche universitaire complètent les compartiments physiques et virtuels de cette architecture.

Les contraintes et les stratégies de valorisation des savoirs acquis : les rapports avec le monde du travail

Tout le système universitaire, en particulier ses acteurs académiques (enseignants et étudiants), est confronté à la nouvelle exigence de l'adéquation formation-emploi. Le discours suggère que le chômage massif des diplômés des universités serait lié à une inadéquation entre la formation et l'emploi. Un tel discours pose la question de l'utilité sociale et économique de l'enseignement supérieur. Cette question se veut plus incisive et précise que celle du rôle public de l'enseignement supérieur face au marasme économique et au chômage massif des diplômés de l'enseignement

supérieur. Malheureusement, la réponse réside, pour les auteurs et les institutions, dans l'adaptation des formations aux besoins réels du pays (Banque mondiale 2007:ii). La professionnalisation des enseignements semble, pour ces acteurs, être une des clés pour faire évoluer la situation. Pour être à la hauteur de cette exigence, l'enseignement supérieur réagit en réformant le système avec des offres de formation à sonorités séduisantes, mais dont les contenus restent problématiques. Pourtant, il est indispensable de donner un contenu à l'expression de « professionnalisation des enseignements » avant de mesurer la capacité du système à faire évoluer positivement l'utilité sociale et économique des formations offertes par les universités. Le ministère de l'Enseignement supérieur établit l'équation « Supérieur : un étudiant = une entreprise = un emploi ». Cette formule, devenue un slogan envers la communauté universitaire, est loin de la réalité – marquée par un chômage de masse – dans la mesure où elle fait cohabiter deux choses très distinctes : la formation professionnelle et la professionnalité d'une formation (Béduwé, Espinasse & Vincens 2005). Fréquemment en effet, la formation professionnelle ne débouche pas sur les emplois prévus. Dans ces conditions, une mesure des liens formations-emplois différente de l'approche classique basée sur l'adéquation est conseillée. Cette approche est corroborée par une autre étude (Giret, Lopez & Rose 2005). L'enseignement supérieur, particulièrement l'université publique, vit au rythme de l'équation – la professionnalisation renvoyant à l'employabilité des étudiants. Plusieurs dispositifs sont alors mis en place, notamment le forum de dialogue universités-entreprises, la valorisation des acquis transférables et l'introduction des professionnels dans la formation.

Plus concrètement, la volonté de dialogue avec les professionnels est mise en œuvre par deux démarches : il s'agit de les associer à la formation, et c'est l'objet d'un arrêté fixant le cadre et l'organisation de l'Habilitation à dispenser des enseignements professionnels ou technologiques (HDPT)²⁴. Cette initiative est suivie dès décembre 2010 par la signature de la charte de partenariat université-entreprises.

Le parcours professionnel est à ce point vanté que les IPES, et même les universités d'État, sont séduits par ces formations. Une telle démarche de la part des universités d'État est assimilée à une véritable privatisation de l'enseignement supérieur par certains auteurs (Nanfosso 2006). La diversité se manifeste sous la forme des filières, des spécialités et des options. Sur ce terrain, les IPES ont pris de l'avance sur les universités. À l'issue des examens nationaux de BTS et DSEP, les IPES s'appuient sur les universités pour offrir une gamme toujours plus large de licences professionnelles. La licence professionnelle introduite pour la première fois en 2006²⁵ est donc en pleine expansion. L'exigence de l'alternance entre formation théorique (50 %) et stage en entreprise (50 %) en fait une formation en cours du soir, peu pratique dans les universités d'État. En revanche, les IPES sont beaucoup plus à l'aise avec cette formule, qui leur permet d'utiliser les vacataires (venant

des universités et des entreprises), faute de personnel enseignant permanent, mais aussi de recruter des étudiants qui, pour la plupart, ont un emploi grâce à leur BTS, DSEP ou DUT. C'est ainsi que, pour l'année académique 2011-2012, le complexe universitaire Siantou a admis 716 étudiants dans les différentes spécialités de licences professionnelles sous la tutelle académique de l'Université de Dschang. Cette dernière n'a en propre ni autant de spécialités ni autant d'étudiants.

Le maillon manquant de cette équation est, s'agissant de l'économie notamment, sa capacité à créer les emplois qui absorbent les produits sortant des universités et IPES et à innover. Le véritable problème de l'adéquation formation/emploi concerne les innovations dans les secteurs industriels et des services. L'université ne peut être l'unique réponse, car les mutations affectent aussi les travailleurs à mi-parcours et les carrières qui nécessitent une formation continue favorisant l'adaptation à l'évolution des métiers. Par conséquent, l'adéquation formation-emploi parfaite est une vue de l'esprit. L'université est soumise à plusieurs contraintes qui ne sont pas celles des entreprises. On peut citer la triple contrainte d'une forte croissance des effectifs de l'enseignement supérieur corrélée aux capacités de financement réduites et à un marché du travail peu porteur (Banque mondiale 2007:23), les contraintes dans les financements, et celles issues de la situation du marché de l'emploi.

Conclusion

En dépit de la complexification apparente de l'architecture du système universitaire camerounais et malgré les évolutions aux rythmes variables, on peut tenter de tirer quelques leçons. Sur une période de cinquante ans, cette architecture a évolué en fonction des usages du moment. Ayant pour objectif dès l'indépendance de satisfaire les besoins de l'État et des administrations publiques dans un contexte développementaliste d'État, son défi est aujourd'hui de s'accommoder à la croissance ainsi qu'à la diversification de la demande de formation, et d'œuvrer à la satisfaction de la demande d'une économie mondialisée.

Le système s'est constitué en deux pôles (public et privé) aux enjeux différenciés, connaissant des trajectoires disparates, mais soumis aux exigences d'une productivité immédiate. Le pôle public continue à un rythme incrémental d'occuper davantage les espaces physiques que ceux des savoirs. La problématique de la professionnalisation, qui met en exergue l'utilité immédiate et pratique des savoirs, semble être l'unique préoccupation des promoteurs des universités privées et IPES. Pour le secteur public, reste à continuer de porter la recherche fondamentale via les formations générales, mais aussi à utiliser son expertise pour porter de plus en plus directement les aspects académiques des IPES. Le système LMD, qui réduit les portes de sortie, met en effet en difficulté, dans une certaine mesure, le chemin à peine balisé des formations professionnelles sur le modèle Bac +2. Mais ce nouveau système se veut utile par sa capacité à permettre la comparabilité des systèmes à assurer la possibilité des transferts, la capitalisation des crédits, etc.

Notes

1. Article 1(2) de la loi n° 005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'enseignement supérieur.
2. Loi n° 005/16 avril 2001 portant orientation de l'enseignement supérieur article 23(i) : les IPES sont des structures à but non lucratif.
3. Il s'agit de l'Institut national de la jeunesse et des sports (INJS) ; de l'École nationale supérieure des postes et télécommunications (ENSPT) et de l'École nationale supérieure des travaux publics. Le ministère de l'Enseignement supérieur exerce sur ces établissements la tutelle académique tandis que les ministères utilisateurs de leurs diplômes assurent la tutelle technique.
4. Décret n° 61/55 du 25 avril 1961 portant ouverture de l'Institut national des études universitaires (INEU).
5. Décret n° 62/DF/289 du 26 juillet 1962 portant création de l'Université fédérale du Cameroun.
6. Décret n° 93/026 du 19 janvier 1993 portant création de six universités d'État.
7. Décret n° 62/DF/84 du 12 mars 1962 portant réorganisation du ministère de l'Éducation nationale.
8. Décret du 4 février 1984 portant création du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique et technique.
9. Ministère de l'Éducation nationale, Enseignement supérieur et Recherche, « Les établissements d'enseignement supérieur : structures et fonctionnement », Guide pratique, édition 2006, p. 11 <http://www.education.gouv.fr>.
10. La loi d'orientation de l'enseignement supérieur de 1968 dite Edgar Faure qui transforme les facultés en Unités d'enseignement et de recherche (UER) placées sous un directeur et mettant en œuvre les grands principes que sont l'autonomie, la participation et la pluridisciplinarité.
11. Ces nominations, en ce qui concerne l'Université de Buea, sont en violation des textes fondateurs de cette institution.
12. L'anglais est l'unique langue de travail des Universités de Buea et Bamenda.
13. Lors de la campagne électorale pour l'élection présidentielle de 2011, les élites de l'Extrême-Nord ont appelé à la création d'une faculté de médecine à l'Université de Maroua.
14. Arrêté n° 99/0056/MINESUP/DDES du 16 novembre 1999 fixant les modalités d'habilitation à ouvrir des cycles dans une filière de formation.
15. Seule l'Université Catholique de l'Afrique Centrale peut délivrer les diplômes, non sur la base de l'homologation, mais sur la base d'une décision de reconnaissance de ses diplômes à titre de diplômes étrangers.
16. Accord de siège du 5 juillet 1989 entre l'État du Cameroun et le Saint-Siège.
17. Protocole d'accord du 17 août 1995 entre l'État du Cameroun et le Saint-Siège relatif à la reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur décernés par l'Institut catholique de Yaoundé.
18. Voir avis d'appel d'offres International n° 001/ISMA/09, publié dans *Sup Infos*, N° 12 octobre 2009, p. 30-31.
19. Article 3 de la loi d'orientation précitée.

20. Article 26 de la loi d'orientation précitée.
21. Quelques exemples : Cameroon Christian université, Catholic University of Bamenda, Université évangélique du Cameroun, Université des Montagnes etc.
22. Article 43 du décret n° 2001/832/PM du 19 septembre 2001 fixant les règles communes aux IPES.
23. Hervé Endong, journal en ligne <http://journalducameroun.com/article.php?aid=10297>
24. Arrêté n° 10/0395 du 16 novembre 2010 fixant le cadre et l'organisation de l'habilitation à dispenser des enseignements professionnels ou technologiques (HDPT).
25. Arrêté n° 06/0014/MINESUP/DDES du 2 février 2006 portant création, régime des études et des évaluations de la licence professionnelle dans les universités d'État et les institutions privées d'enseignement supérieur du Cameroun.

Bibliographie

- Assié-Lumumba, N'Dri T., 2005, « Critical perspectives of the crises, planned changes and the prospects for transformation in Higher Education », *JHEA/RESA*, vol. 3, n° 3, p. 1-29.
- Banque mondiale, 2007, *Enseignement supérieur en Afrique francophone, leviers pour les politiques financièrement soutenables*, document de travail de la Banque mondiale n° 103, Série développement humain en Afrique, Washington DC.
- Bédoué, C., J.-M. Espinasse & J. Vincens, 2005, « De la formation professionnelle à la professionnalité d'une formation », *Formation emploi* [En ligne] p. 103-120. <http://formationemploi.revues.org/index1886.html>
- Biot-Paquerot, G., 2006, *L'offre de formation des universités : une analyse par la théorie de l'architecture organisationnelle*, thèse en vue de l'obtention du doctorat ès sciences de gestion, Institut d'administration des entreprises, faculté des Sciences économiques et de gestion, Université de Bourgogne, version électronique.
- Erinosh, O. A., 2008, « The quality of Private Universities », *JHEA/RESA*, vol. 6, n° 1, p. 41-69.
- Giret, J.-F., A. Lopez & J. Rose (eds), 2005, *Quelles formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte, revue : <http://formationemploi.revues.org/index1886.html>.
- Maillard, D. & P. Veneau, 2006, « La « Professionnalisation » des formations universitaires en France. Du volontarisme politique aux réalisations locales », *Cahier de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, n° 51, p. 95-119.
- Ngwé, L. *et al.*, 2008, « L'émergence et les perspectives de l'enseignement supérieur privé au Cameroun », *JHEA/RESA*, vol. 6, n° 1, p. 95-125.
- Ngwé, L. *et al.*, 2006, « L'université et les universitaires dans les mutations politiques et éducatives au Cameroun », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 5, p. 169-189.
- Nwuke, K., 2008, « The Private Provision of Higher Education in Ethiopia, Growth challenges and Prospects », *JHEA/RESA*, vol. 6, n° 1, p. 71-94.
- Sall, E., 2004, « Alternative models to traditions Higher Education, Market Demand, Networks and Private sector challenges », *JHEA/RESA*, vol. 2, n° 1, p. 177-212.
- Sawyer, A., 2004, « African Universities and the challenges of Research capacity development », *JHEA/RESA*, vol. 2, n° 1, p. 213-242.
- Thaver, B., 2008, « The private Higher Education Sector in Africa : current trends and themes in six countries », *JHEA/RESA*, vol. 6, n° 1, p. 127-142.

Tsafack Nanfosso, R., 2006, « La dynamique de l'enseignement supérieur privé au Cameroun », *JHEA/RESA*, vol. 4, n° , p. 99-122.

Sites web

Ministère de l'Enseignement supérieur de la République du Cameroun

<http://www.minesup.gov.cm>

Université de Douala : <http://www.univ-douala.co>

University of Buéa : <http://www.ubea.net>

Université de Dschang : <http://www.univ.dschang.org>

Université Catholique de l'Afrique Centrale : <http://www.ucac-icy.net>

Catholic university of Cameroon : <http://www.catuc.org>

University Institute of the Diocese of Buéa : <http://www.uidb.org>

Université de Yaoundé I : <http://www.uy1.uninet.cm>

Université st Jérôme de Douala : <http://www.catho.saintjeromedouala.cm>

Institut Bonneau Ebolowa : <http://www.ibs.org>

Complexe universitaire SIANTOU : <http://www.siantou.com>

ISMA : <http://www.isma.cm>

PKF Institute of Excellence (Yaoundé) : <http://www.pkfinstitute.com>

Journal en ligne <http://journalducameroun.com/article.php?aid=10297>

Diplômes, grades et postes : bureaucraties universitaires, bureaucraties politiques et effets sur la dynamique du champ académique au Cameroun

Luc Ngwé

Il y a quelque chose de curieux, voire de paradoxal dans les rapports qu'entretiennent les institutions universitaires et surtout leurs agents avec les pouvoirs politiques au Cameroun. L'interrogation sur ces rapports oscille très souvent entre deux tendances, largement partagées dans l'espace social global aussi bien que dans le champ proprement académique. D'un côté, la mainmise des pouvoirs politiques, telle une chape de plomb sur l'université, constitue l'explication la plus usitée. Sont alors exposées les formes d'oppression (répression physique, censure) et d'asservissement (dégradation des conditions de vie et de travail) de l'université et de ses agents. Analysée dans le cadre générique des libertés académiques, cette mainmise est souvent rapportée à la nature de l'ordre politique, en l'occurrence à la dictature (Diouf & Mamdani 1994).

De l'autre, est mise en relief la rationalisation partagée de la posture de critique social et particulièrement des pouvoirs politiques de l'universitaire, de son statut et de ses missions « d'éclaireur de la société » au nom des principes universels de vérité dont sont crédités les universitaires et plus globalement les intellectuels (Bourdieu 1998).

Pourtant, l'entrée massive, depuis plus de trois décennies, des universitaires dans le champ politique et plus précisément dans la politique professionnelle, avec leurs postures « d'attente de nomination » jamais démenties – et même accentuées depuis les mutations politiques des années 1990 –, pose question. Ces situations

font courir dans l'espace social l'image d'une trahison opportuniste des clercs. En effet, l'imaginaire social s'accommode de cette idée, largement entretenue par les principaux concernés, selon laquelle en chaque universitaire, et notamment de rang magistral (maître de conférences, professeur), sommeille un futur ministre pour peu que¹... Et chaque enseignant caresse aussi l'espoir secret et l'envie de devenir gestionnaire administratif de l'institution universitaire (chef de service, chef de département, DACC, doyen, secrétaire général, recteur), à défaut d'être catapulté dans un ministère.

Les deux tendances ont en commun de postuler le principe de l'autonomie de l'université et de ses agents vis-à-vis du pouvoir politique. À tout le moins entretiennent-elles la représentation d'une séparation étanche ou de l'exigence d'une séparation entre les champs politique et académique – et les formes de division du travail subséquentes. L'enseignement supérieur n'est pas seulement posé comme étant un champ à part entière, mais comme entièrement à part, surtout au regard de ses propriétés et des dispositions particulières dont seraient porteurs ses agents.

Cette problématique, récurrente, a naturellement refait surface lors des mutations politiques des années 1990... En effet, les luttes politiques dites de « démocratisation » qui se sont déroulées en partie à et sur l'université et qui ont mobilisé les universitaires² (Ngwé *et al.* 2006) ont considéré l'autonomie de l'université comme un point saillant. Les revendications d'une autonomie de l'université par rapport au pouvoir politique se sont ainsi appesanties sur la gestion administrative de l'université et la carrière des enseignants.

Ces deux aspects ont été considérés comme étant moins régis par les critères propres au champ universitaire que par des considérations essentiellement politiques et/ou tribales (les deux se rejoignant par ailleurs). Outre le fait que, depuis l'indépendance, la gestion de l'université a très souvent été attribuée aux non universitaires (administrateurs civils, magistrats, etc.), la nomination (au détriment de l'élection) a également ignoré les critères universitaires, notamment le grade, le titre et l'expérience (de gestion administrative).

De la même façon, la carrière des universitaires au sein de l'institution est soumise aux aléas des critères politiques, sans considération des règles qui régissent le champ (publication par exemple) et surtout sans l'appréciation par les pairs. La promotion universitaire, particulièrement au rang de maître de conférences et de professeur, est alors considérée comme relevant de la présidence de la République.

Les processus politiques et leur lot de revendications débouchent, dès 1993, sur la dynamique de réforme du système d'enseignement supérieur. Les textes réglementaires, à l'élaboration desquels certains universitaires participent activement, consacrent sur le plan formel l'autonomie de l'université à travers la mise en place des franchises universitaires, l'octroi de la gestion administrative, académique et scientifique de l'université à ses agents, l'organisation des mécanismes de carrière selon les critères propres au champ.

Plus de vingt ans après la réforme, la vie de l'université et des universitaires (fonctionnement, calendrier, carrière, prise de position, etc.) semble en grande partie rythmée par l'agenda du champ politique. On se prend en effet, lors des campagnes électorales, à remarquer les enseignants chargés de mission et l'arrêt des enseignements. On s'étonne aussi de voir les enseignants signer une pétition, en leur qualité d'universitaire, en faveur de la candidature à l'élection présidentielle du président Paul Biya, ou encore investir les médias pour pérorer soit sur les décisions et les discours du chef de l'État, soit sur l'opportunité juridique et politique de sa candidature aux élections présidentielles. On est surpris enfin de les voir invoquer et convoquer le politique dans les grèves des étudiants et dans leurs luttes de concurrence³. Last but not least, la croyance sociale en « l'attente d'un décret » gouverne les pratiques des universitaires et les représentations de leur métier (Onana 2007).

Une telle contradiction en actes ne peut se satisfaire de l'explication d'une chape de plomb contraignant les universitaires ou d'une trahison opportuniste des clercs. La compréhension d'une telle ambiguïté exige de déceler et de rendre compte des ressorts profonds qui gouvernent les actes et les représentations des universitaires. En effet, la revendication de l'octroi de gestion de l'université à ses agents – ainsi que des modalités de leur carrière – se donne à voir comme la construction, à travers la définition de lois sociales propres, de l'autonomie du champ académique ; en ce sens, il ne dépendrait plus directement ou indirectement des contraintes et des pressions des pouvoirs temporels. Ce faisant, elle postule la reconnaissance, même tacite, par les agents, de l'existence d'un « nomos » universitaire (Bourdieu 1992) en tant qu'ordre social institué dans ses structures objectives et mentales. Tout se passe comme si l'octroi de la gestion administrative et des conditions de carrière aux universitaires contribuait, sinon à clore le champ sur lui-même, du moins à le faire exister en tant qu'univers social institué, régi par des règles propres et stabilisées reconnues par les agents et auxquelles ils se soumettent. Tout se passe comme si les universitaires formaient un corps homogène et étaient porteurs d'une identité spécifique qui organiserait leur profession et leur professionnalisation (Charle 1994). Cette amnésie collective fait peu de cas de l'histoire de l'institution universitaire depuis sa création et de la trajectoire de ses agents. C'est une cécité collective également, que l'entrée « sauvage » des universitaires dans les mutations politiques (selon les canons du champ politique) et les reconfigurations de l'espace des positions du champ académique qui s'en sont ensuivies dévoilent.

Loin d'être un donné, l'autonomie de gestion et de carrière revendiquée par les universitaires et, incidemment, l'institution d'un champ proprement académique, avec ses règles de fonctionnement, ses frontières, ses agents, son ethos, sont en (re)création permanente dans les configurations politiques et universitaires qui les engendrent. En effet, le champ universitaire et la carrière des enseignants épousent des contours variables au gré des conjonctures politiques et des modifications

du système universitaire. Cette recherche d'autonomie est donc inséparable des caractéristiques structurelles du champ, ainsi que des dynamiques des différents espaces sociaux (politique, étatique, académique). Partie intégrante du champ du pouvoir étatique (Bourdieu 1984), le champ académique – et avec lui les modalités de gestion de l'université et des agents – s'objective aussi bien à travers sa logique propre de fonctionnement que dans les interactions entre les différents sous-champs du champ global, en particulier les formes d'investissements des universitaires.

Sous ce rapport, on s'apprête à rendre compte des caractéristiques qui structurent le champ académique depuis sa création. On est également enclin à rendre raison des processus de constitution et de transformation du champ universitaire, aussi bien dans son autonomie que dans son rapport au champ du pouvoir étatique, et particulièrement au champ politique. En l'occurrence, la rencontre et la mise en synergie par les agents de deux types de capitaux (politique et universitaire) dans les champs académiques et du pouvoir étatique. On s'apprête surtout à rendre raison des logiques des acteurs – notamment du système d'interactions que ceux-ci engagent entre eux et avec les autres sphères sociales – et des dispositions dont ils sont porteurs.

Hétéronomie structurelle du champ universitaire

L'ambiguïté des rapports entre l'institution universitaire et le pouvoir politique tient en partie à la structure des relations profondes qui lient les deux champs. Cette congruence s'incarne aussi bien dans les dispositions statutaires des agents que dans leur appartenance au champ global du pouvoir. Pourtant, le positionnement réciproque, la structuration interne de chaque champ et leur trajectoire réciproque ne présentent pas des contours identiques. De ce fait, l'enseignement supérieur et ses agents se trouvent, depuis leur création, écartelés entre ces deux champs aux logiques et règles de fonctionnement distinctes. Cette ambivalence tient à la fois au statut de l'institution, à la structuration globale du champ social, et aux dispositions dont sont porteurs les agents.

L'université et les universitaires : une création politique

L'université camerounaise est une pure création étatique au double sens de l'origine et du statut (Charle 1994). Cette création est politique avant que d'être professionnelle dans la mesure où elle procède des exigences politiques de l'État. Bien plus, elle opère à travers la définition de la politique de l'université sous plusieurs aspects, notamment la fixation des missions, la constitution d'un personnel et ses règles de professionnalisation, etc. Consubstantielle à l'accession à l'indépendance, la mise en place de l'université renvoie à deux nécessités indissociables : manifester la souveraineté de l'État et fournir à terme un personnel qui le justifie en prenant en charge ses commandes ainsi que ses missions et

actions. C'est ainsi que, par décision du président de la République, Ahmadou Ahidjo, l'université ouvre ses portes en 1961, avec comme effectifs 213 étudiants et dix enseignants parmi lesquels quatre Camerounais⁴. Cette ouverture relève davantage du symbole, renvoyant aux nécessités politiques du moment, qu'à un réel projet articulé en matière d'éducation, d'autant que l'examen du système éducatif camerounais sous la période coloniale ne révèle aucun développement planifié et cohérent des différents niveaux d'éducation. En fait, la mise en place de ce système et surtout son développement procèdent des contingences, notamment des besoins immédiats de gestion du territoire. Sous ce registre, le Cameroun ne dispose pas, au sortir de la colonisation, d'un enseignement secondaire développé nécessitant dans l'immédiat l'ouverture d'un cycle supérieur.

Cette première détermination est complétée par une deuxième, liée aux missions attribuées à l'université tout au long de son existence. Il lui échoit le rôle, entre autres, de doter l'État d'un personnel capable de prendre en charge ses destinées. L'enseignement supérieur, dans ses différentes composantes (facultés et grandes écoles), est ainsi amené, durant toute sa trajectoire, à former les personnels de l'État, tant pour remplacer les colons que pour engager le procès de développement. Ainsi, l'université en tant qu'institution d'État est vouée aux missions d'État, notamment celle, au lendemain des indépendances, de formation d'un personnel étatique de souveraineté – puis, au début des années 1970, de développement.

Le développement de l'enseignement supérieur, avec la création des grandes écoles et des instituts spécialisés, ainsi que les curricula mis en place, répond aux besoins de l'État en transformant le système éducatif supérieur en un support de l'action de l'État. Plus encore, la capacité supposée de prendre en charge le développement est attestée par le niveau de scolarisation atteint et surtout le diplôme, celui-ci constituant un certificat social légitime dans le champ du pouvoir. Ce processus de constitution et cette orientation marqueront, de façon indélébile, la trajectoire de l'enseignement supérieur et de ses agents.

La mise en place, dans une optique proprement étatique, du système d'enseignement supérieur, opère également dans le cadre du personnel. En effet, la création des institutions universitaires requérait l'existence d'un personnel enseignant pour garantir son bon fonctionnement et fonder sa légitimité. L'État engage alors une politique de production de ce personnel. C'est ainsi que des Camerounais sont envoyés en formation dans plusieurs pays européens et américains. Bien plus, des vagues de Camerounais, tantôt encore engagés dans un cursus doctoral, tantôt ayant juste obtenu un diplôme de master, sont recrutés comme enseignants. Cette tendance, devenue récurrente dans le développement de l'enseignement supérieur, s'observe spécialement lors des grandes transformations morphologiques du système consécutives à la modification de la politique éducative⁵. En fait, ce sont les impératifs politiques de l'État en matière d'éducation qui ordonnent la formation d'un corps et donc le statut d'universitaire à différentes périodes du développement

de l'université. Il en est ainsi des recrutements massifs des enseignants dans des situations de création de l'université ou de transformation du système, dès 1993 – avec la création de plusieurs universités. Ce sont les circonstances de pénurie tributaires de l'agenda politique de l'action de l'État en matière d'éducation qui sont au principe de la formation du corps. Il en est de même dans la carrière des enseignants, pour le changement de grade et la nomination à des postes de gestion administrative de l'université, lesquels se réfèrent à des critères politiques, tels que l'équilibre régional.

Dans ce cadre, le corps et le métier sont d'abord définis par le politique étant donné qu'ils découlent de l'affectation du statut d'universitaire, et plus globalement d'intellectuel, selon une combinatoire de critères et selon des finalités relevant aussi bien du champ académique que du champ politique. Si le capital culturel, notamment le diplôme, donné à voir comme un critère du champ académique, constitue la modalité visible et mise en avant dans le recrutement et même la carrière, les circonstances et les finalités relèvent en revanche du champ politique. Cette politisation induit une faible professionnalisation ou du moins une forme de professionnalisation étroitement liée au champ politique (Sapiro 2004).

Tout autant que leur carrière et leur statut, les travaux des universitaires en portent les marques. Agents de l'État de par leur statut professionnel, ils sont également politisés et étatisés (les deux se confondant) dans la mesure où ils sont directement engagés dans les missions de l'État. Serviteurs de l'État en formant le personnel de l'État, ils sont également les producteurs et les propagateurs de l'idéologie de l'État et de ses actions. Leurs travaux en sont une parfaite illustration (Ngwé 2007). Outre le fait qu'ils reçoivent l'objet de leur étude en aval d'une définition proprement politique, l'orientation obéit également aux canons du champ politique sous le couvert d'une nécessité étatique. Non seulement les objets d'étude sont pour la plupart ceux de l'agenda politique de l'État, mais leur traduction dans le champ universitaire se fait selon les logiques du champ politique (Bourdieu 1997). Dans ce cadre, le discours savant révèle l'impensé politique et étatique qui l'habite et le sous-tend. Tel se prend ainsi à revendiquer la constitution d'une nation par la médiation de la revendication de l'unité nationale en place et au lieu de l'État et de ses porte-parole, au moment où ceux-ci, sous les apparences d'une ultime action du processus de développement de l'État, sont engagés dans les luttes de domination du champ politique. Tel autre se prend à pourfendre la colonisation et à célébrer l'indépendance au moment où l'État et ses agents se légitiment en constituant une idéologie nationaliste qui les justifie (Eboussi Boulaga 1993). Il ne peut en être autrement du fait que l'État est le commanditaire et le destinataire de leur discours. Surtout, il ne peut en être autrement puisque le processus de construction de l'idéologie nationaliste, qui fonde l'État et le porte, intime à tous les citoyens le patriotisme politique. Dès lors, le discours savant n'a pas pour objectif premier d'enrichir la connaissance

des objets qu'il traite, mais remplit directement des fonctions civiques nécessaires à la constitution, la consolidation et à la transformation de l'État. Ainsi, les universitaires parlent le langage du champ politique de l'État dans les termes et les modalités de l'État (Bourdieu 1993). Sous les apparences d'une légitimité du champ culturel, dont le diplôme constitue le certificat social visible et souvent exhibé, les universitaires n'engagent en réalité dans l'espace public que des positions et des dispositions du champ politique et/ou étatique, parce que justement, le champ culturel dont ils se revendiquent n'a jamais existé ou du moins ne s'est pas institué en tant qu'univers social autonome. Non pas que nous nous situons dans l'illusion que dénonce Pierre Bourdieu (1997), d'une science pure, totalement affranchie des nécessités sociales, ou encore d'un système éducatif déconnecté des besoins étatiques, mais il s'agit de la constitution d'un microcosme capable de « digérer » et de retraduire les contraintes et les exigences du champ politique dans ses propres canons et de porter un autre regard sur les objets soumis à son appréciation. Parce que justement, les luttes du champ politique, ses objets et ses enjeux se réfractent directement dans le champ académique et selon les canons propres à celui-là, et imposent des modes de lecture et de compréhension. En conséquence, les interventions des universitaires dans l'espace public mobilisent les ressources du champ académique, notamment le capital culturel (diplôme), et fournissent des réponses politiques. Et la rencontre qui s'opère ainsi entre les vérités scientifiques et politiques sur des questions d'ordre politique soumises également à l'agenda politique contribue à enfermer le champ académique dans les canons du politique. Cette situation, qui a marqué durablement le développement de l'université, conditionne l'hétéronomie du champ académique et influe sur les règles de professionnalisation.

Congruence entre champ du pouvoir étatique et champ académique

L'esprit d'État qui gouverne le champ académique constitue un facteur important de politisation des universitaires. Toutefois, il n'explique que partiellement la congruence entre les champs politique et académique. En effet, les ressorts sont davantage à rechercher dans la structure des deux champs et dans les dispositions dont sont porteurs les agents. Ils sont également à rechercher dans les formes d'étatisation à outrance à différents moments du développement de l'État. En fait, les champs politique et académique sont partie intégrante du champ du pouvoir étatique. Celui-ci s'est progressivement mis en place avec la construction de l'État à partir de la colonisation en définissant ses propriétés, ses conditions d'appartenance, ses critères de distinction, mais aussi par la formation des catégories sociales devant l'habiter, et notamment des élites. Dans ce processus, le capital culturel matérialisé par les titres scolaires s'est instauré comme une composante essentielle du champ, s'instituant en tant que mécanisme d'entrée, de distinction et de hiérarchisation sociale. Sous ce rapport, on devenait élite et

on pouvait par voie de conséquence prétendre appartenir au champ du pouvoir du seul fait d'être considéré comme évolué (Onana 2004). La mise en place du champ du pouvoir étatique et de ses critères d'appartenance s'est accompagnée en outre de la définition des positions en son sein, des attentes et prétentions des différentes catégories sociales et professionnelles impliquées.

C'est dans ce cadre que la formation de l'État est allée de pair avec l'avènement d'une noblesse lettrée d'État (Bourdieu 1989). Celle-ci, constituée en différents corps et répartie dans les champs sociaux administrés par l'État, dont l'université, est porteuse des mêmes attentes et prétentions, à savoir la propension à gouverner ou du moins à présider aux destinées de l'État en en prenant directement les commandes. C'est d'ailleurs ce qui se passe pendant la colonisation lorsque les évolués sont directement insérés dans l'administration coloniale en fonction du diplôme et/ou du statut (Hampâté Bâ 1994). C'est aussi ce qui se passe dans le processus de revendication de l'indépendance, dans la mesure où celle-ci est d'abord le fait de ces évolués regroupés sous la bannière du champ politique en construction. Parce que son acquisition a aussi partie liée avec leur érection en porte-parole (Ngwé 1999), ce processus s'accélère à l'indépendance avec la constitution des différentes administrations de l'État. Les recrutements au sein des hiérarchies de l'appareil d'État sont alors fonction du diplôme. Ce processus de formation de l'État a établi une congruence jamais démentie entre le niveau de diplôme et la hiérarchie dans l'appareil d'État et, avec elle, l'exigence d'en être le gestionnaire direct. Après tout, les diplômés ne sont-ils pas perçus et ne se perçoivent-ils pas comme ceux capables de porter le développement du pays, dès lors que celui-ci est d'abord défini comme relevant du progrès de la science et étroitement corrélé au niveau d'instruction ? Il s'est surtout établi une relation entre la compétence technique certifiée par le niveau de diplôme et la compétence sociale et politique – et subséquemment une relation circulaire entre les deux champs. Ainsi, le diplôme comme composante du capital universitaire s'institue aussi comme une « condition de félicité » (Pinto 1999) de la compétence dans le champ politique. C'est dans ce cadre que les universitaires, qui s'estiment légitimes de par leur diplôme, entretiennent, depuis l'indépendance, l'envie de devenir les principaux agents de l'État et les pratiques qui s'ensuivent.

La dynamique étatique et les luttes dans le champ politique durcissent les conditions d'appartenance au champ du pouvoir en imposant des contraintes, qui se présentent comme des nécessités de l'État, mais ressortissent au champ politique. En l'occurrence, célébrer l'État et son action représente un de ces procédés. Cette situation influe sur différents champs sociaux administrés par l'État – dont le champ académique, requérant des formes d'investissement politiques des universitaires. L'imbrication profonde des deux champs du fait des propriétés sociales communes des agents se double alors de la dimension médiatrice de citoyenneté à travers le rôle qui est le leur. Elle est aussi facilitée par l'inféodation au champ politique –

via une fonctionnarisation à outrance des différentes sphères sociales faisant de l'université et du champ académique une administration d'État, au même titre que les entreprises publiques, les ministères, etc. Ce faisant, les universitaires engagent la conversion du capital universitaire en capital politique. Cette tendance qui prend plusieurs formes, notamment célébrer l'État et ses dirigeants, arbitrer les luttes politiques à l'aide des sentences universitaires et intégrer l'appareil dirigeant de l'État, sera réactivée en différentes occasions et situations, comme le changement de régime ou les mutations politiques dites de démocratisation. En même temps, cette conversion opère en sens inverse, c'est-à-dire du capital politique vers le capital universitaire, achevant de circonscrire la relation entre ces deux champs. En effet, la concurrence et la carrière au sein de l'enseignement supérieur mobilisent la ressource politique sous différentes formes, notamment l'origine ethnique, l'investissement politique, etc.

Toutefois, cette propension des universitaires à gouverner, plus précisément à s'emparer des rênes de l'État, autant que la structure de la relation circulaire entre ces deux champs, varient en fonction des configurations académiques et surtout politiques. Entamée sous le régime d'A. Ahidjo, elle s'accélère et se transforme sous le règne de Paul Biya (Ngayap 1983). Quant aux disciplines du champ académique, elles ne se situent pas au même niveau. Le processus de construction et de consolidation de l'État a établi des hiérarchies de corps professionnels et, avec eux, de formations et de diplômes. C'est ainsi que les sciences humaines et sociales, principalement les disciplines comme le droit, la science politique, les sciences économiques et de gestion, considérées comme les sciences de gouvernement, se situent au sommet de la pyramide, alors que les sciences dites fondamentales, à l'exception de la médecine, se situent en aval – parce que la formation de l'État a valorisé davantage la constitution des administrateurs de tout genre (préfets, magistrats, etc.) que des techniciens (médecins, ingénieurs, etc.). Or la propension à gouverner est corrélée à la hiérarchie des disciplines et des niveaux de diplômes.

Dynamiques de l'État et du champ académique

Le champ académique naît et évolue au gré des transformations de l'État et de ses propres mutations internes. Il revêt donc différents contours et caractéristiques. Et ses rapports au pouvoir politique varient en fonction de certaines dynamiques.

Le déclassement du champ académique du champ du pouvoir

Après l'indépendance, plusieurs dynamiques cumulées influent sur la formation et la transformation du champ académique. À mesure que l'État amorce son processus de consolidation et de développement, s'accélère la constitution de différents champs sociaux et de personnels. Cette diversification engage des formes de division du travail ainsi que l'édification des règles devant régir chaque champ, et notamment les conditions d'accès et d'appartenance, les règles du jeu, etc. (Charle

1987). Cette évolution reconfigure du même coup l'espace des élites, les critères qui les définissent, les modalités de leur circulation dans le champ du pouvoir, etc. C'est ainsi qu'elles se différencient et se répartissent en catégories administratives, politiques, intellectuelles, religieuses, traditionnelles, dans leurs rôles respectifs, leurs lieux d'intervention, leur positionnement au sein de l'appareil d'État et du pouvoir.

Par ailleurs, le champ politique entame sa mutation interne et sa maturation avec des luttes pour la monopolisation de l'offre politique dont l'avènement du parti unique est l'emblème. La professionnalisation politique réalisée sous la colonisation s'accélère en même temps qu'elle se transforme. Cette autonomisation durcit les conditions d'appartenance, de sorte qu'elle n'engage que les professionnels de la politique. Cette lutte s'opère sous couvert de l'État et de ses besoins, de ses missions et nécessités, ce qui consacre dans l'espace public certaines thématiques telles que l'unité nationale, le système partisan, etc. Toute prise de position sur ces objets renvoie au champ politique et en conséquence, au positionnement en son sein.

La reconfiguration de l'espace des élites engagée dans ces deux dynamiques accentue les luttes entre les corps en construction pour la monopolisation du champ du pouvoir par le biais du contrôle de l'appareil d'État et de ses orientations. Progressivement, le champ académique est dominé dans le champ du pouvoir et l'on assiste à l'imposition d'une orientation gestionnaire et de critères du champ politique. Les élites politiques imposent, par la médiation des nécessités de l'État, leurs vues sur les questions sociales. Faute de s'être constitués en un pôle de pouvoir culturel autonome dans la perspective décrite par Régis Debray (1979), les universitaires n'ont pas d'influence dans la dynamique sociétale. Et l'occupation des postes au sein de l'appareil d'État, qui est surtout réservée à la tranche la moins diplômée et la moins gradée des universitaires (Ngayap 1983), obéit à des considérations telles que l'équilibre régional, les affinités et investissements politiques. Devenus des « fils maudits » (Noiriel 2005) dans cette lutte, l'université et ses agents vont avoir pour rôle de former, via le système d'enseignement supérieur, le personnel devant assurer la gestion directe de l'État, et de garantir l'investissement idéologique de l'État (Mkandawire 2005). Les agents mettent par conséquent en œuvre des formes de reclassement (Bourdieu 1978) dans la dynamique du champ du pouvoir étatique. Ceci passe, entre autres, par la revendication et l'obtention de l'établissement d'un système d'équivalence entre les postes de l'université et ceux de l'administration centrale. Par exemple, un recteur a rang de secrétaire d'État, un chef de département, celui de sous-directeur, etc.

Ce processus de déclassement-reclassement n'aboutit cependant pas à la constitution d'un champ académique autonome parce qu'il reste étroitement corrélé à celui du pouvoir étatique. Il amorce néanmoins un processus de structuration en recentrant les luttes de domination, en définissant les règles d'appartenance et de concurrence.

Constitution d'un champ académique et mise en place du marché du travail universitaire

Le déclassement des universitaires dans le champ du pouvoir ainsi que la spécialisation des rôles font émerger un champ proprement académique avec ses règles. Cette émergence est favorisée par le développement de l'enseignement supérieur via la multiplication des institutions (université, grandes écoles, institutions spécialisées). Elle est également appuyée par la définition et la mise en place d'un espace proprement académique à travers les textes qui l'organisent, les éléments qui le matérialisent, un rôle et des missions, un cadre d'action. Le champ académique s'établit ainsi avec ses structures, avec une organisation, un personnel et des règles de fonctionnement, donc d'accès et de carrière. Cette édification ouvre en même temps la perspective du marché du travail universitaire avec ses règles de socialisation, ses codes, ses luttes de domination, ses mécanismes de régulation, ses statuts, ses critères de distinction, etc. Ce marché en construction comporte des caractéristiques singulières qui marquent durablement le champ. Il est fortement unifié et étatisé puisqu'il est le fait de l'État et directement géré par lui, et l'on assiste à la transposition des principes de fonctionnement et des hiérarchies du champ du pouvoir dans le champ académique. Ce double caractère est perceptible dans les règles qui régissent le corps, notamment les conditions d'accès (diplôme requis, niveau ou grade de recrutement, etc.), les modalités de carrière (changement de grade, trajectoire professionnelle), ainsi que les modèles professionnels (Musselin 2005). Les titres, via le diplôme et le grade, n'instaurent pas seulement une condition d'entrée, mais aussi de hiérarchisation, entraînant des mécanismes de domination et d'accès à la gestion administrative. Dans le même temps, le marché universitaire modèle ces règles au gré des configurations des champs politique et académique introduisant la sédimentation du champ et son érosion progressive.

Aux premières années de l'indépendance

La mise en place du système d'enseignement supérieur engage le Cameroun dans la formation d'un personnel, notamment enseignant, devant justifier son existence et permettre son fonctionnement à travers plusieurs vagues de candidats se situant à différents niveaux du cycle universitaire. C'est ainsi que des candidats tantôt engagés dans des cycles de doctorat, tantôt ayant terminé leur master sont recrutés en tant qu'enseignants. Ce sont par exemple Marcien Towa, Ebenizer Njoh Mouelle, Jean Mfoulou, Ngijol Ngijol, Augustin Kontchou, Joseph Owona, Bekolo Ebe, Maurice Kamto (Atangana 2009). Cet accroissement des effectifs, qui renvoie avant tout aux nécessités politiques de l'État, durera plus d'une décennie. En effet, l'université compte dix enseignants, dont quatre nationaux en 1962. Ces chiffres atteignent 259 enseignants, dont 114 nationaux en 1972, année de la mise en place de l'ensemble des structures composant l'Université de Yaoundé⁶. Ce processus se double de critères propres au champ – notamment la mise en place des règles

de recrutement des nouveaux entrants, d'appartenance au corps, de progression dans la carrière –ou régissant les rapports entre les différents grades et la gestion administrative et académique. En la matière, le Cameroun adopte des dispositifs structurels (comité consultatif des institutions universitaires) et réglementaires (textes) qui organisent le parcours des universitaires dans l'enseignement supérieur. Ces dispositifs en font un système ambivalent, fait d'emprunts à différents modèles (allemand, français, anglais), par-delà les évolutions de ceux-ci. Ce système est très hiérarchisé en matière de passage entre les grades, de rapports, de prestige et distinction, de préséance protocolaire et d'enseignement, d'accès aux fonctions de gestion – stade suprême de la carrière. Ainsi, les nouveaux entrants sont très souvent recrutés au grade d'assistant quel que soit leur diplôme (doctorat, master) et le lieu d'obtention (Europe, Amérique, Afrique, Cameroun). Statut précaire dans le corps, s'il en est, qui marque aussi le début de leur parcours de probation et surtout de curialisation. Cette situation les place sous la dépendance des grades supérieurs (chargés d'enseignement, professeurs) étant donné que leur appartenance définitive au corps – le passage au grade de chargé d'enseignement valant titularisation – dépend en grande partie de ces pairs.

Plus encore, le déroulement de la carrière, et notamment l'accès aux grades supérieurs, est subordonné à la combinaison de facteurs administratifs et proprement académiques. En effet, le passage d'un grade à un autre est subordonné à une ancienneté dans le grade initial du candidat, assortie d'autres conditions, telles que les publications, l'obtention d'un titre scolaire supérieur (doctorat, habilitation à diriger les travaux, concours d'agrégation, etc.), l'appréciation administrative du candidat. De même, l'accès aux postes de gestion (décanat, chancellerie, direction d'institut, etc.) est réservé aux grades les plus élevés, notamment professeur et professeur adjoint⁷. Idem pour le poste de vice-chancelier, confié aux universitaires depuis la création de l'institution. De manière analogue, les professeurs occupent les postes de doyen, de vice-doyen des différentes facultés ou encore de directeur de grandes écoles. Il en est ainsi, en 1971, de Roger Mendegrès en droit, de Joseph Mbouï en lettres et sciences humaines, de Jacques Kamsu Kom en sciences, d'Alfred Louis Mathieu à l'École fédérale supérieure d'agriculture, de Gottlieb Monekosso au Centre universitaire de la santé⁸.

Toutefois, cet embryon d'autonomisation, via l'édiction des règles d'appartenance au corps et de carrière, ne rompt pas avec le champ politique et étatique (les deux se confondant). En effet, la constitution du personnel en liaison aux impératifs d'action de l'État atténue l'impact des règles dans une configuration de pénurie de personnel ou d'accélération de la « camerounisation » des cadres et des postes de responsabilité. C'est ainsi que des enseignants accèdent au corps, via la titularisation, sans avoir changé de grade. D'autres changent de grade, accèdent au statut de chargé d'enseignement, sans avoir obtenu le doctorat. D'autres encore deviennent professeurs par la nomination. D'autres enfin accèdent à des postes de gestion des institutions sans avoir le grade de professeur.

D'autre part, le politique détient le pouvoir de nomination aux fonctions d'administration et de gestion. Il en use justement pour choisir les dirigeants aux fonctions de gestion de l'université, tantôt en respectant les critères liés au grade, tantôt en les ignorant. C'est ainsi que Samuel Mbom Abane et Ebenizer Njoh Mouelle, tous deux chargés d'enseignement, seront nommés respectivement directeur et directeur adjoint de l'École normale supérieure en 1970 et que Gibering Bol-Alima, chargé d'enseignement, sera propulsé directeur adjoint de l'École fédérale supérieure d'agriculture. Cette tendance, qui renvoie à la pratique politique d'État, notamment à l'équilibre régional dans les fonctions administratives et politiques, renforce la proximité entre les champs académique et politique et influe sur les règles de professionnalisation. Elle érige les fonctions de gestion des institutions universitaires en composantes de l'appareil du pouvoir, au même titre que les entreprises publiques ou les ministères. Elle instaure progressivement le capital politique comme ressource dans les luttes de concurrence du champ académique. Cette situation se renforce avec les transformations morphologiques du champ académique et les changements politiques.

Succession de régime politique et transformation du système d'enseignement supérieur

Le système de relations entre le champ académique et le champ politique est l'objet d'une accélération pendant la décennie 1980. Deux processus conditionnent cette dynamique. Le premier est la transformation du système d'enseignement supérieur avec la création des centres universitaires. Cette création, aussi bien que celle des grandes écoles liées à l'Université de Yaoundé, ne représente pas un événement académique, mais revêt une dimension politique dans la mesure où toute politique publique, fût-elle éducative, est perçue comme relevant de la « magnanimité » des dirigeants de l'État ou procédant des luttes de positionnement des élites régionales. Et l'implantation géographique achève de lui donner une dimension politique en s'inscrivant dans la politique d'équilibre régional. Enfin, l'université, qui tend à être considérée comme relevant de la haute administration de l'État au même titre que les entreprises publiques ou les ministères, inscrit ses fonctions d'administration dans la logique de gestion du champ politique en intégrant le grade comme critère du champ académique. C'est dire que la transformation du système d'enseignement supérieur est un événement politique davantage qu'académique. De plus, cette transformation, qui intervient dans une nouvelle configuration du champ académique, accélère la concurrence dans la hiérarchie des grades universitaires ainsi que dans l'accession à des postes de gestion, d'autant que le nombre de prétendants s'est considérablement accru. En effet, l'Université fédérale de Yaoundé compte soixante professeurs et professeurs adjoints en 1972, parmi lesquels trente Camerounais.

Le deuxième processus concerne les événements proprement politiques, notamment le renouvellement de la candidature du président Ahidjo à la tête de

l'État en 1974 et sa succession en 1982. Les universitaires s'invitent et/ou sont invités dans ces événements. En 1974, la quasi-totalité des enseignants que compte l'université signe en qualité d'universitaire une pétition demandant au président Ahidjo d'être candidat à sa propre succession. Cette pétition, qui inaugure une série du genre, amorce la création d'une forme de ressource politique dans les luttes académiques qui connaîtront leur paroxysme en 2004 et en 2011. Si l'on peut penser à juste titre que cette prise de position des enseignants, en 1974, résulte d'une manifestation du patriotisme politique qui leur est enjoint – comme à l'ensemble du corps social – sous peine d'être taxés d'opposants, voire de « subversifs », il n'en demeure pas moins qu'elle construit insidieusement une proximité entre les deux champs, d'autant que les enseignants signent en leur qualité d'universitaire, et non de simple citoyen, pour une question relevant du politique.

Quant à la succession, elle constitue le lieu de licitation des rapports entre les deux champs. Elle s'ouvre par un conflit de légitimité sous couvert de préséance protocolaire et politique entre le chef de l'État et le chef du parti. Joseph Owona, agrégé de droit public, tranche ce conflit politique à l'aide d'une sentence intellectuelle en consacrant la primauté du chef de l'État. Bien plus, les universitaires investissent sous différentes formes l'entreprise de légitimation du nouveau pouvoir politique. D'aucuns, à l'instar d'Hubert Mono Ndzana, se consacrent à la formalisation et à l'explicitation intellectuelle de la pensée politique du nouveau président. D'autres investissent l'appareil idéologique du pouvoir en devenant membres du parti et s'engagent dans la définition de ses orientations politiques.

L'investissement direct des universitaires dans le politique, notamment dans l'action politique, achève de dissoudre la frontière déjà fluctuante entre les champs académique et politique et, par voie de conséquence, d'anéantir la stratégie élaborée par Ahidjo de cantonnement de la tranche la plus diplômée et la plus gradée à l'université. Les universitaires investissent alors les deux champs en construisant et en mobilisant alternativement et/ou de façon simultanée les ressources inhérentes à chaque champ. C'est ainsi qu'ils deviennent les gestionnaires directs de l'État, obtenant notamment des portefeuilles ministériels, en mobilisant le capital universitaire. Cette situation, qui inaugure la « république des professeurs », réintroduit le grade et le titre scolaire comme compétences dans le champ politique et avec eux certaines pratiques et représentations professionnelles, en l'occurrence l'attente d'un décret. Cela est accentué par le déclasserement économique que subissent les universitaires consécutivement à la crise économique et aux inégalités de traitement au sein des différents corps de l'État. Tandis que les universitaires sont en proie à une diminution de leur niveau de vie du fait des coupes substantielles pratiquées dans leur salaire, certains corps de la haute administration d'État comme l'armée, la magistrature, l'administration préfectorale, les départements ministériels voient le leur augmenter en raison du maintien, voire de l'augmentation de leur salaire et d'autres avantages en tout genre, tels que la gestion des postes budgétaires.

Le champ académique se transforme, et avec lui les règles de concurrence en son sein. Le processus d'octroi de la gestion administrative de l'université est amorcé avec l'accès au poste de chancelier. C'est ainsi que trois universitaires, notamment Joseph Owona, Joël Moulen et Peter Agbor Tabi, deviennent chanceliers entre 1983 et 1993, année du début des réformes qui systématisent cette pratique. Cependant, si tous trois sont de rang magistral, respectivement professeur et maître de conférences, ils n'en sont pour autant les plus élevés dans le grade, encore moins les plus expérimentés. Leur nomination obéit à d'autres critères du champ politique, notamment l'équilibre régional (cas de Agbor Tabi), des formes d'investissement politique auxquelles ils se livrent. Ainsi, le capital politique devient une ressource dans les luttes de domination dans le champ académique. Déjà latente de par la pratique étatique des différents dirigeants, en l'occurrence la politique d'équilibre régional, cette ressource devient explicite à travers les formes d'investissement des universitaires. D'autant que l'accroissement exponentiel des prétendants introduit la concurrence à l'intérieur de la politique d'équilibre régional, obligeant les universitaires à des investissements explicites.

Cette évolution, loin d'accroître l'autonomie de l'université par la médiation de l'attribution de sa gestion administrative aux principaux concernés, instaure ces fonctions de gestion en référence à celles du champ politique – au même titre que les portefeuilles ministériels – à travers le statut qui leur est affecté autant que les symboles qui les entourent (Onana 2007). En même temps, elle rend explicite le passage d'un champ à un autre puisque ces fonctions, telles qu'elles sont représentées et habitées par leurs auteurs, se font antichambres de la fonction gouvernementale. L'attraction suscitée par ces postes – et plus globalement par la fonction gouvernementale – dans l'ensemble du corps social modifie substantiellement les règles de concurrence. En effet, ces postes deviennent le point de convergence des luttes ainsi que de la carrière, transformant progressivement le champ académique en un vaste champ de bataille bureaucratique. Et les règles qui régissent la carrière, notamment le changement de grade, s'inscrivent dans cette dynamique. C'est ainsi que le grade de chargé de cours a constitué un « mouvoir » pour certains enseignants (Atangana 2009).

Un nouveau cap est franchi avec les luttes politiques dites de démocratisation depuis la réforme de 1993.

Mutations politiques et reconfiguration du champ académique

Les mutations dites de « démocratisation » qui s'amorcent au début des années 1990 engagent le réaménagement des positions de pouvoir. Focalisées sur l'appareil de l'État, ces mutations représentent un mécanisme de renouvellement du mode de formation de l'État à travers l'accès à sa gestion. Au sein du corps social dans son ensemble, elles mettent d'abord aux prises différentes catégories socioprofessionnelles et étatiques ; puis, dès lors que depuis l'indépendance⁹ s'est

ancrée dans les esprits la logique d'un tour de rôle et/ou d'appartenance à l'État, elles confrontent les différents groupes ethniques et régionaux pour l'appropriation de la gestion de l'État. Par conséquent, elles reconfigurent les modalités de sélection des élites étatiques et régionales tout en durcissant les clivages régionaux. Ces luttes n'épargnent aucun champ social, et particulièrement ceux directement administrés par l'État, donc l'université.

L'université comme enjeu politique

L'implication de l'université et de ses agents dans les luttes politiques érige cette institution en enjeu politique. D'une part, les mouvements qui se déroulent à et sur l'université en font un lieu de luttes pour la maîtrise du calendrier et des modalités de la transition. D'autre part, dès lors que la prééminence intellectuelle attestée par le niveau de diplôme renvoie à la prééminence politique et à la légitimité à gouverner, l'université et plus globalement l'enseignement supérieur se sont mués en un lieu de lutte politique nationale entre les différents groupes ethniques pour le monopole de la fabrication des élites étatiques. Plusieurs mesures en sont l'illustration. D'abord, l'essaimage de l'institution sur l'ensemble du territoire est une réponse politique par rapport à une demande tout aussi politique¹⁰. Chaque région doit posséder son université dans la perspective d'un équilibre régional à la double dimension de politique publique régionale et de formation des élites régionales. Les créations récentes des Universités de Maroua et de Bamenda autant que les demandes et les velléités d'autres régions (Bertoua, Ebolowa...) viennent d'ailleurs consolider cet état de fait¹¹.

Ensuite, les luttes ethniques s'organisent pour le contrôle des institutions à travers la formation et l'occupation des postes d'enseignants, de gestion administrative, etc. La controverse entre l'élection des recteurs et leur nomination, qui a jalonné la réforme du système et fut présentée comme un moyen de dépolitiser l'université, s'inscrit dans cette perspective.

Investissements dans les mutations politiques et reconfiguration des positions académiques

L'intervention de l'université et des universitaires dans ces processus politiques, autant que la dynamique qui s'y crée, marquent un tournant dans les rapports entre champs politique et académique. Contrairement aux discours sur la séparation des différents acteurs (politiques, universitaires, journalistes) et aux énoncés de la réforme, l'investissement des universitaires dans le jeu politique et la conversion de l'université en enjeu politique accroissent l'hétérogénéité du champ académique et renforcent son inféodation au champ politique. En fait, les universitaires investissent les luttes politiques selon les canons propres à ce champ. Et « l'urgence de la pensée » (Kamto 1993) à laquelle certains invitent est prise dans les nécessités

de relégitimation du politique qu'induisent justement les mutations politiques (Onana 2007). C'est ainsi que sous les apparences du discours scientifique, ils prennent des positions politiques dans une configuration de « vampirisation » de l'espace social par le champ politique et de bipolarisation du jeu politique autour des clivages « opposition versus pouvoir ». Et les formes d'intervention (prises de position sur les mutations, propositions d'action, appartenance aux commissions, etc.) sont inscrites *volens nolens* dans cette bipolarité (Ngwé *et al.* 2006). En l'absence d'un espace propre aux universitaires, les interventions qui les étiquettent en intellectuels du pouvoir ou de l'opposition s'érigent en formes d'investissement politique. Cette situation, ainsi que la fluidité politique accentuée par l'effet de concurrence d'un nombre croissant de prétendants à l'appareil central du pouvoir, oblige les universitaires à engager des investissements directs et explicites dans le politique – et notamment des stratégies de positionnement dans la bipolarité politique ainsi instaurée, dont les rétributions s'étendent sur l'ensemble des sphères administrées par l'État, précisément dans l'appareil gouvernemental et l'université.

C'est dans ce contexte politique de l'université qu'intervient la réforme de 1993. Celle-ci recompose le champ universitaire et l'espace des positions en son sein. D'abord, elle augmente substantiellement les postes de gestion à l'université en créant plusieurs universités. Ensuite, elle multiplie exponentiellement ces postes à l'intérieur d'une même institution. Dans ce cadre, les universitaires « colonisent » la gestion administrative de l'université en occupant la plupart des postes jadis attribués à d'autres professions. L'exemple nous est fourni par l'Université de Douala, où la plupart des postes, depuis le recteur jusqu'au chef de service, sont pris d'assaut par les universitaires. Cette situation, qu'on retrouve dans la plupart des universités publiques, ne manifeste pas seulement l'accès revendiqué de l'attribution de la gestion de l'université aux universitaires, mais traduit avant tout les formes de concurrence qui s'organisent au sein du champ académique. Dans le même temps, le nombre de postes de gestion explose au sein d'une même université. C'est ainsi que l'architecture initiale de gestion, composée d'un recteur, d'un vice-recteur et d'un secrétaire général, est augmentée de deux nouveaux vice-recteurs. Cette adjonction se poursuit dans les établissements, où deux postes de vice-doyen sont également créés.

La réforme définit aussi les modalités d'accès à ces postes de gestion de l'université. Si les critères de grade sont reconduits, à savoir le rang magistral (professeur, maître de conférences), ils sont en revanche complétés par l'expérience administrative de gestion. Cependant, dans l'occupation effective des postes, cette définition des modalités académiques est contrebalancée par des critères politiques. Cette occupation mobilise l'effervescence de la transition et fonctionne parfois comme une forme de rétribution des investissements politiques. C'est ainsi que la plupart des universitaires qui participent à la mise en forme et en ordre symbolique de la

démocratie (commissions), ou s'y engagent directement (campagnes électorales par exemple), sont nommés à ces différents postes. Certains, à l'instar de Stanislas Melone, Dorothy Njeuma, Théophile Ngando Mpondo, Marcien Towa, Roger-Gabriel Nlep, Noah Ngamveng, Bruno Bekolo Ebe, Peter Agbo Tabi, Adolphe Minkoa She, Samuel Ndomgang, Maurice Tchunte, Ephraïm Ngwafor, Tabi Manga, Dominique Obounou Akong, sont nommés recteurs et vice-recteurs dès la réforme ou dans les cinq ans qui suivent l'année de la réforme. D'autres sont propulsés comme secrétaire général de l'université ou comme doyen, notamment Lekene Donfack, Nicole Ndoko. D'autres encore, comme Ephraïm Ngwafor Ndeh, Peter Ntamark Yana, sont nommés respectivement directeur des affaires académiques et de la coopération, et conseiller technique.

Bien plus, certains universitaires sont nommés à ces postes de gestion, particulièrement comme doyen et vice-doyen, sans remplir les critères d'appartenance au rang magistral. L'ajustement de grade se fait après l'entrée en fonction. Cette situation, qui s'explique en partie par la pénurie de candidats liée à l'explosion des postes mis en concurrence au moment de la réforme, se double des pratiques d'État, notamment la politique d'équilibre régional, dans la mesure où l'université fait partie de l'appareil administratif et gouvernemental de l'État. Elle se double aussi des recompositions des logiques des groupes ethniques et de sélection des élites à travers les investissements politiques collectifs, tels que les motions de soutien, l'inscription de la région et du groupe social consubstantiel dans la mouvance du pouvoir, etc. Dans ce cadre, chaque région et chaque groupe ethnique qui entendent « posséder leur université » entendent également posséder leur groupe de dirigeants et de gestionnaires de ces institutions. Cela se traduit quelquefois par la nomination des universitaires issus de la région à des postes de direction et de gestion de ladite université. Ces différents processus parachèvent l'inscription de l'université dans le champ politique et légitiment l'investissement politique comme ressource académique, au même titre que le diplôme. Et la rencontre entre ces deux types de ressources imprime une dynamique particulière au champ académique.

Dynamiques du champ académique depuis la réforme

La Politisation de l'université et la réforme organisent de nouvelles dynamiques dans le champ académique, notamment dans la carrière des enseignants. Loin de s'harmoniser, les deux processus qui accroissent l'hétéronomie du champ académique augmentent son degré de fluidité, étant donné que ses règles sont contrebalancées par celles moins visibles du champ politique. Ce brouillage des frontières, qui organise la fluctuation des règles de concurrence¹² et de succession, remanie simultanément les luttes de domination à l'intérieur du champ. Les conflits qui se nouent autour de la carrière des enseignants, et notamment le changement de grade, sont d'une intense violence où les pratiques de cour (Elias

1985) s'établissent en règle de fonctionnement et en compétences, et où tous les coups sont permis¹³. Les titres et les grades structurent les rapports d'autorité et de préséance au sein du corps ; conjointement, établissent, par la magie des rites d'institution (Bourdieu 1982), une corrélation entre leur possession et la notoriété scientifique et académique. Enfin, ils ont partie liée avec l'accès à la position institutionnelle au sein de l'université et en dehors. Dans ce cadre, l'un des points de cristallisation de ces luttes se forme autour de l'accès au rang magistral (maître de conférences, professeur). Celui-ci s'élève au-dessus de la masse informe des chargés de cours et des assistants et donne droit aux nominations aux fonctions de direction et de gestion de l'université. Or ces postes, qui offrent des avantages matériels et symboliques à leurs détenteurs dans une conjoncture de déclassement des universitaires, se sont établis en antichambres de la fonction gouvernementale pour les universitaires. Ils se sont aussi instaurés en composantes importantes du pouvoir universitaire dans les luttes de domination et dans les mécanismes de reproduction du corps. La formation de ce pouvoir opère par la conjugaison du titre matérialisé par le diplôme, du grade qu'offre le diplôme, et de la position institutionnelle liée à la possession du titre et du grade. C'est ainsi que se mettent en place des mouvements de conquête du rang magistral à travers des capitaux universitaires et politiques. Le diplôme, particulièrement l'agrégation, se pose en levier important pour les disciplines soumises à ce concours. Les universitaires prennent littéralement d'assaut le concours d'agrégation, et notamment le Cames. De 1982 – année de création du concours Cames – à 1993, le Cameroun compte dix agrégés, dont deux en sciences juridiques, économiques et de gestion et huit en sciences médicales. Dix ans seulement après la réforme, on assiste à une croissance exponentielle d'agrégés avec cinquante-sept lauréats, dont dix-neuf en sciences juridiques, politiques, économiques et de gestion et dix-huit en sciences médicales¹⁴. Cette prise d'assaut, qui transforme l'ordre de succession – de sorte qu'il ne se fait plus selon la « gravitas », mais selon la « celeritas » (Bourdieu 1984), – est soumise à des règles académiques et politiques telles que la sélection et la présentation des candidats par l'université, l'administration du concours par les ministres de l'Éducation des pays, etc. Le titre permet d'accéder automatiquement au rang magistral pour les chargés de cours et donne droit à l'appellation distinguée de professeur, voire de « professeur agrégé »¹⁵. Il offre également une crédibilité scientifique, laquelle permet l'accès aux instruments d'évaluation des pairs, notamment les comités scientifiques des revues ou le comité consultatif des institutions universitaires, organe par excellence d'évaluation pour le changement de grade et la carrière des enseignants.

La promotion au rang magistral s'accompagne en outre de la nomination aux fonctions académiques, ou de gestion et d'administration de l'université. Ainsi, certains seront promus chefs de département et/ou doyens ou vice-doyens ou encore directeurs d'études dans une institution universitaire. Or ces fonctions, qui comportent un double positionnement (intellectuel et administratif),

représentent un élément important du pouvoir universitaire, notamment dans la définition de la carrière des enseignants et, par conséquent, dans les mécanismes de reproduction du corps. En effet, le dossier de changement de grade doit suivre un cheminement administratif allant du chef de département au ministère en passant par le décanat, le rectorat. Chaque instance doit donner un avis qui conditionne le sort dudit dossier.

En parallèle, ces enseignants de rang magistral, membres des comités scientifiques des revues locales ainsi que du comité consultatif des institutions universitaires, sont souvent sollicités pour l'appréciation des travaux de leurs collègues, candidats au changement de grade. Dans ce cadre, le pouvoir universitaire, que confèrent la possession du grade et l'occupation des positions institutionnelles, offre des outils, souvent employés pour juguler la concurrence des pairs.

Pendant, ces ressources académiques s'accompagnent et/ou subissent la concurrence de ressources politiques, d'autant que, depuis les mutations politiques, l'hétéronomie du champ académique s'est accrue avec la conversion de l'université en enjeu politique explicite – et du fait des investissements des universitaires dans le champ politique. En ce sens, les logiques et ressources politiques interfèrent dans la carrière des enseignants et particulièrement dans l'accès au rang magistral et aux fonctions de gestion et d'administration de l'université. En effet, les seules ressources académiques ne suffisent pas pour accéder et/ou se maintenir aux fonctions d'administration de l'université (recteur, vice-recteur, secrétaire général) ou encore dans l'appareil gouvernemental. Ces fonctions exigent un investissement politique explicite des postulants. C'est dans ce cadre que certains intègrent le parti au pouvoir. D'autres suspendent leurs enseignements et s'engagent dans les campagnes électorales. D'autres encore signent des motions de soutien ou des appels à candidature du président de la République pour l'élection. D'autres, enfin, se livrent à des explications de la politique gouvernementale ou à des mesures du chef de l'État.

Les logiques politiques étendent également leur emprise dans le champ académique au-delà des investissements explicites des universitaires. En effet, les luttes politiques entre groupes ethniques pour le monopole de la production des élites étatiques passent aussi par le contrôle des mécanismes de formation (les formateurs) ainsi que de l'université (et notamment des fonctions de gestion et d'administration). L'accès au rang magistral – en particulier au grade de professeur –, ouvrant la possibilité d'encadrement de travaux et d'occupation des positions institutionnelles, se mue en un considérable enjeu¹⁶.

D'ailleurs, la politique d'équilibre régional, qui imprègne tous les espaces sociaux administrés par l'État, s'exprime par l'exigence de posséder son université et les fonctions de gestion et d'administration afférentes. À cet égard, la nomination effective à ces fonctions s'accompagne du passage au grade de rang magistral –

lorsqu'elle n'en est pas tout simplement précédée¹⁷. Ce mouvement a partie liée avec les mécanismes de sélection des élites régionales dont les universitaires font partie intégrante. Ceux-ci s'investissent d'ailleurs dans ces processus sous diverses formes et en attendent des rétributions.

C'est dire que les logiques du champ politique irriguent le champ académique. Même si ce dernier conserve une marge d'autonomie¹⁸, le champ politique épouse les contours du champ académique pour mieux s'exprimer. Sous des apparences académiques, s'expriment en réalité enjeux et luttes politiques. Ceux-ci se manifestent dans la lutte pour l'accès au rang magistral et l'occupation des positions institutionnelles. Le concours d'agrégation en constitue le symbole. Ce concours traduit la diversité des enjeux politiques autour de l'université. En conséquence, on en arrive à des « agrégations d'État » et/ou « politiques », dont le point de cristallisation est la sélection et la présentation des candidats par l'université. Ainsi, l'université se construit depuis la réforme comme un champ de luttes pour le monopole des ressources, notamment du pouvoir universitaire, dont les enjeux individuels et collectifs traversent l'espace social camerounais.

Conclusion

Les rapports ambigus que l'université et ses agents entretiennent avec les pouvoirs politiques se sont instaurés au gré des évolutions des champs politiques et académiques. Engagés à l'indépendance, ces rapports se sont accélérés et consolidés depuis la réforme de 1993, laquelle se donnait pourtant à voir comme la séparation entre les deux champs. Cette évolution a constitué l'université, et plus globalement l'enseignement supérieur, en un lieu de luttes du champ politique plutôt qu'académique. En même temps, elle a érigé les postes d'administration et de gestion de l'université et de l'État en modalités de carrière et, surtout, en point d'attraction des universitaires.

Notes

1. Le caractère discrétionnaire du pouvoir politique en matière de nomination rencontre ici les postures et les pratiques de ministrables des universitaires, et notamment leurs formes d'investissement.
2. Nous parlerons davantage des enseignants dans ce cadre. La grève des étudiants est devenue un enjeu important de luttes entre les différents prétendants à la gestion de l'Université de Douala. Les uns et les autres s'accusent mutuellement, parfois par médias interposés, de vouloir fomenter une grève des étudiants, soit pour déstabiliser les gestionnaires en place en prouvant leur incapacité à maintenir l'ordre public, soit pour éliminer les prétendants de la course, en montrant qu'ils sont des obstacles à la bonne marche de l'institution.
3. Source : annuaire de l'Université de Yaoundé, année 1984-1985.
4. Depuis la réforme de 1993, qui a débouché sur la création de sept universités publiques, la pénurie d'enseignants a conduit l'État à élargir la base du recrutement.

Ainsi, les étudiants engagés en 3^e cycle ou l'ayant juste obtenu, sont insérés dans le corps enseignant.

5. Source : annuaire de l'Université de Yaoundé, 1984-1985.
6. Décret du 26 juillet 1962.
7. Source : brochure de l'Université fédérale du Cameroun, 1971-1972.
8. Source : brochure de l'Université fédérale du Cameroun, 1971-1972.
9. Roger Gabriel Nlep a synthétisé cet état de chose lors des mutations politiques en parlant du triangle équilatéral qui renvoie à la confiscation du pouvoir par trois grands groupes régionaux.
10. En 1993, les six universités publiques créées et disséminées sur l'ensemble du territoire renvoient aux grands clivages ethniques, linguistiques et politiques du Cameroun. L'éclatement de Yaoundé en deux institutions a partie liée avec la sectorisation géographique des manifestations étudiantes.
11. Voir la contribution de Kayo André dans cet ouvrage.
12. On observe une valse des modalités de changement de grade. Des arrêtés ministériels fixant ces modalités se succèdent au gré des circonstances et des cas particuliers.
13. Certains enseignants font état de dossiers disparus ou de soustraction de pièces dans le dossier ou encore de corruption, notamment une mise pouvant s'élever à des mois de salaire.
14. Source : Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur. www.cames.bf.refer.org. On aurait souhaité connaître le nombre de candidats camerounais aux différents concours.
15. L'appellation de professeur est très prisée chez les universitaires. Elle renvoie à la fois à la notoriété intellectuelle et à la distinction sociale entre les pairs et avec les autres agents sociaux. Cette volonté de se distinguer conduit à créer des sous-catégories (professeur non agrégé versus professeur agrégé) ainsi que des structures (associations) à l'intérieur d'un même grade.
16. Le contrôle des positions de formation à travers le grade (direction des travaux) associé aux positions institutionnelles (chef de département, doyen, etc.) conduit à privilégier la formation des étudiants en fonction des clivages ethniques et donne lieu à des perspectives de recrutement au sein du corps.
17. Ce processus prend plusieurs formes, telles que le concours d'agrégation, le changement de grade rapide, etc.
18. Les pratiques mandarinales propres au champ académique ont également cours. Elles sont parfois contrebalancées par la mobilisation de la ressource politique.

Bibliographies

- Atangana, J.-C., 2009, *L'université et la construction nationale au Cameroun ; bilan et perspectives*, thèse pour le doctorat en science politique, Université de Paris X-Nanterre.
- Bourdieu, P., 2006, *La Noblesse d'État*, Paris, Minuit.
- Bourdieu, P., 1998, *Les règles de l'art ; genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil.
- Bourdieu, P., 1997, *Les usages sociaux de la science*, Paris, INRA.
- Bourdieu, P., 1994, *Raisons pratiques ; sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil.
- Bourdieu, P., 1993, « Esprits d'État. Genèse et structure du champ bureaucratique », *ARSS*, vol. 96, n° 1, p. 49-62.

- Bourdieu, P., 1984, *Homo academicus*, Paris, Minuit.
- Bourdieu, P., 1982, « Les rites comme d'institution », *ARSS*, vol. 43, n° 1, p. 58-63.
- Bourdieu, P., 1978, « Classement, déclassement et reclassement », *ARSS*, vol° 24, n° 1, p. 2-22.
- Bourdieu, P. & L. Wacquant, 1992, *Réponses*, Paris, Seuil.
- Charle, C., 1994, *La république des universitaires ; 1840-1940*, Paris, Seuil.
- 1987, *Les élites de la République ; 1880-1900*, Paris, Fayard.
- Debray, R., 1979, *Le pouvoir intellectuel en France*, Paris, Ramsey.
- Diouf, M. & M. Mamdani (eds), 1994, *Libertés académiques en Afrique*, Codesria, Dakar.
- Eboussi Boulaga, F., 1993, « Les intellectuels exotiques », *Politique africaine*, n° 51, oct. 1993, p. 26-34.
- Elias, N., 1985, *La société de cour*, Paris, Flammarion.
- Hampâte Bâ, A., 1994, *Oui mon commandant*, Paris, Actes Sud.
- Kamto, M., 1993, *L'urgence de la pensée*, Yaoundé, Mandara.
- Mkandawire, T., 2005, « African intellectuals and nationalism », in T. Mkandawire (éd.), *African intellectuals ; rethinking politics, language, gender and development*, Dakar, Codesria, p. 10-55.
- Musselin, C., 2005, *Le marché des universitaires : France, Allemagne États-Unis*, Paris, Presses de Sciences Po.
- Ngayap, P. F., 1983, *Cameroun, qui gouverne ? De Abidjo à Biya, l'héritage et l'enjeu*, Paris, L'Harmattan.
- Ngwé, L., H. d. P. Pokam, A. Mandjack & E. Folefack, 2006, « L'université et les universitaires dans les mutations politiques et éducatives au Cameroun », *CRES*, n° 5, p. 169-191.
- Ngwé, L., 2007, « Les universitaires dans la dynamique étatique au Cameroun », in Kouvouama, A. (éd.), *Figures croisées d'intellectuels, trajectoires, modes d'action, production*, Paris, Karthala, p. 271-284.
- 1999, *La question politique de l'indépendance : contribution à la définition d'un cadre pour l'étude de la construction sociale de l'État au Cameroun*, thèse pour l'obtention du doctorat en Science politique, Nanterre.
- Noiriel, G., 2005, *Les fils maudits de la République*, Paris, Fayard.
- Onana, J., 2007, « Être savant et intellectuel au Cameroun », in Kouvouama, A. (éd.), *Figures croisées d'intellectuels, trajectoires, modes d'action, production*, Paris, Karthala, p. 253-269.
- 2004, *Le sacre des indigènes évolués. Essai sur la professionnalisation politique*, Paris, Dianoiä.
- Pinto, L., 1999, *Bourdieu et la théorie du monde social*, Paris, Albin Michel.
- Sapiro, G., 2006, « Les professions intellectuelles entre l'État, l'entrepreneuriat et l'industrie », *Le Mouvement Social*, n° 214, p. 3-18.



Épistémologie et auto-constitution minimum d'un système universitaire : remarques sur la philosophie de la réforme universitaire au Cameroun

Jacques Chatue

Aux termes du décret n° 93/026 du 19 janvier 1993 portant création d'universités, l'université camerounaise prend un nouveau visage, dont les traits sont déclinés dans un document officiel intitulé « La réforme universitaire au Cameroun ». Il s'agit d'un recueil de textes, précédé d'une préface du ministre de l'Enseignement supérieur d'alors et d'une présentation générale anonyme qui, à partir d'un diagnostic de crise, explique et justifie l'esprit de la réforme, et l'envisage comme « globale et systémique ». L'acte sera immédiatement suivi d'effets puisque de là, naît la configuration institutionnelle actuelle de l'université au Cameroun. Ce texte inaugure une véritable dynamique de réforme, ponctuée d'une « Loi d'orientation de l'enseignement supérieur » de 2001. Mais le Cameroun est soumis aux Programmes d'ajustement structurel et, de 2000 à 2006, au processus de « l'initiative pays pauvres très endettés (PPTE) ». Dans l'ensemble, l'atteinte du « point d'achèvement » en 2006 a permis au gouvernement de relancer une dynamique de planification qui rappelle l'ère des plans quinquennaux, mais s'en démarque notamment par une logique prospective de plus longue durée (l'échéance 2035). De cela, témoigne surtout le « Document de stratégie pour la croissance et l'emploi ». On y trouve, par rapport au devenir des universités, des défis supplémentaires qu'il faut mettre en continuité avec ceux énoncés depuis la réforme de 1993.

Dans les lignes qui suivent, nous nous proposons de contribuer à l'articulation des présupposés de cette dynamique de réforme, encore en cours, en insistant sur le rôle que peut et doit jouer l'épistémologie dans la problématique de l'auto-constitution des universités en tant que lieu de production des savoirs. En effet, ainsi que l'ont montré divers historiens de l'université (Verger 1993 ; Charle & Verger 2007), la production des savoirs, en tant que mission première des universités, a sans cesse ployé sous le faix d'un principe d'hétéronomie, représenté, selon l'occurrence, par l'instance religieuse ou par l'État, voire par la société et, de plus en plus, par les entreprises. La capacité de résistance des universités à la pression de ce principe d'hétéronomie dépend pour une bonne part de la *réflexivité des savoirs*, au travers de laquelle l'institution universitaire peut alors décliner sa spécificité, voire sa singularité. En particulier, nous nous proposons de questionner le présupposé épistémologique qui, de manière constante, sous-tend la dynamique des réformes universitaires au Cameroun, et au centre duquel figure la notion de « science de développement », premier obstacle épistémologique, s'il en est, au développement de la science, y compris technologique, si souvent alléguée au nom des exigences de la croissance et de l'emploi. En d'autres termes, notre problème s'énonce comme suit : comment l'université peut-elle, en tirant avantage de l'épistémologie, s'auto-constituer en lieu de production du savoir alors que sa mission officielle est sans cesse exposée, au risque d'y déroger ? La question ainsi posée suppose une option épistémologique que nous avons qualifiée de réflexiviste, et au moyen de laquelle celle-ci peut se présenter comme facteur-clé d'un champ scientifique large et fort, susceptible de servir de levier à une politique universitaire de type transactionnel (parce que libérant l'initiative conceptuelle des universitaires en tant que cadres de conception), en lieu et place des politiques d'emprunt et/ou d'imposition (qui aboutissent à réduire les enseignants-chercheurs au statut de cadres d'exécution). Que l'université ne puisse se couper du reste de la société ne peut donner prétexte à la réduire à un démembrement de l'État en tant qu'institution surdominante. On peut attendre de l'université une meilleure plus-value sociale en reconnaissant sa spécificité en tant que lieu de production et de diffusion des savoirs. En poussant le questionnement à l'extrême, on se demanderait si l'université camerounaise en est réellement une (au sens générique, c'est-à-dire un lieu de production du savoir) ou si elle ne constitue pas simplement une imposture mentale et intellectuelle. Nos universités sont-elles véritablement créées pour ce qu'elles sont censées être, c'est-à-dire des lieux de production de savoirs ? À défaut d'une épistémologie des institutions, qui manifestement reste à faire, nous nous contenterons, dans les lignes qui suivent, d'attirer l'attention sur la nécessité d'une épistémologie des savoirs.

La dynamique des réformes vue sous l'angle des assises épistémologiques

Le document intitulé « La réforme universitaire au Cameroun » est un recueil de textes en deux parties, inégales, dont la première contient les « textes à caractère

général » (trois décrets relatifs aux universités, deux décrets relatifs aux « Instituts universitaires de technologie », et un décret relatif au « statut spécial des personnels enseignants »). Suit alors la deuxième partie, qui s'attarde spécifiquement sur les universités et sur les instituts universitaires de technologie, dans leur configuration et nombre récents. Nous disions que ce texte inaugure une dynamique de réformes et que donc, il ne saurait être bien compris que situé dans le temps.

Dans la présentation générale, il est rappelé qu'il s'inscrit dans le train des mesures mises en place depuis 1977 dans le double but de « maîtriser la croissance des effectifs et de promouvoir un enseignement spécialisé » (p. 10). Les « Centres universitaires » furent créés à cet effet (à Douala, Dschang, Buéa, et Ngaoundéré). Dans les infrastructures – et dans une moindre mesure, dans l'esprit –, ces centres universitaires serviront de terrain d'accueil aux universités nouvellement créées. La question reste entière de savoir s'il faut y voir un recul ou bien une avancée. Toujours est-il que les deux réformes se rejoignent, en tant que réformes de type essentiellement gestionnaire et non de type conceptuel (Mudimbe 1982). La réforme de 1977 donnait l'occasion de poser, de façon endogène, le problème de la rencontre entre la société paysanne et l'esprit de la « société industrielle ». Si pareille approche figure sous des rapports divers chez un Ki-Zerbo (2007), il eût fallu en revanche l'examiner, ne serait-ce que sous l'angle de la réplique, dans le cas précis de chaque Centre universitaire. Mais le motif placé sous le vocable d'« enseignement spécialisé » restait d'ordre utilitaire, au sens le plus immédiatiste du terme.

Pour autant, doit-on sous-estimer la portée conceptuelle de ces réformes, au motif qu'elles seraient purement gestionnaires ? Depuis l'institution de l'université camerounaise en 1962, la question des réformes est, pour ainsi dire, toujours dans l'air. L'institution universitaire ne pouvait se soustraire aux débats intellectuels menés, dans un contexte diversement et amplement idéologisé, sur les diptyques plus ou moins imbriqués de la tradition et de la modernité, du capitalisme et du communisme, du centre et de la périphérie, du Nord et du Sud, de la balkanisation et du panafricanisme, etc. Mais il fallut, au milieu de ces dissensions, tenir le fil d'une certaine orthodoxie universitaire, tout en privilégiant la question jugée pressante de l'« africanisation des cadres », objectif qui laissait déjà poindre la perspective professionnalisante, que l'on n'aura de cesse de projeter aux avant-scènes, y compris par les privilèges accordés (mimétisme ou nécessité ?) aux étudiants des « grandes écoles ».

Par rapport à cela, le document sur la réforme fait office de bilan et de point nodal, ce qui justifie que l'on y voie un nouveau point de départ et l'inauguration d'une véritable dynamique de réformes. Au fil des premières décennies des « Indépendances », l'on avait fait l'expérience de nombreux « handicaps », résumés dans les quatre points que voici :

- la croissance exponentielle des effectifs de l'Université de Yaoundé, doublée d'un déséquilibre dans la répartition territoriale de l'institution universitaire ;

- le faible taux d'encadrement des étudiants et le faible rendement interne et externe du système, spécialement de l'Université de Yaoundé ;
- le déséquilibre du budget, consacré prioritairement à l'intendance, au détriment de l'enseignement et de la recherche ;
- la démoralisation de la communauté universitaire (p. 9).

Compte tenu des précisions concernant chacun de ces handicaps (section I de la présentation générale), la réforme s'impose comme une nécessité affirmée dans l'urgence (section II) et comme devant prendre une forme « globale et systématique » (section III). C'est surtout ce troisième point qui donne au document sa valeur référentielle. Car là, se révèle une intention claire de cliver les missions fondamentales de l'université par la mise en confrontation des exigences du concept avec celles du contexte.

Les universités ont mission de porter au plus haut niveau et au meilleur rythme de progrès les formes supérieures de la culture et de la pensée. Dans un contexte marqué par la crise économique, elles sont tout particulièrement chargées de la formation et du perfectionnement des chefs d'entreprise, cadres administratifs et techniques dont le pays a besoin. De même elles doivent constituer des pôles de développement local, régional, national et international (p. 16).

Mais comment l'entendre ? Les notions de « progrès », de « formes supérieures de la culture » distinguées (comment ?) de celles de « la pensée » servent-elles de *norme* à leur particularisation dans « un contexte marqué par la crise » ? Ou faut-il y voir un idéal que l'on demande implicitement de suspendre, au moins partiellement, en raison d'une urgence qui paraît structurelle au point de justifier une réforme « systématique et globale » ? En fait, l'esprit du texte colle à sa lettre, car s'il y est question d'une réforme « globale », c'est pour « prendre en compte tous les paramètres qui la justifient : la crise économique, mais aussi l'accroissement exponentiel des effectifs, les exigences du marché de l'emploi, les défis de l'auto-emploi des diplômés » ; et s'il y est question d'une « réforme systématique », c'est pour « considérer tous les moyens de la communauté universitaire : de l'enseignant à l'étudiant, en passant par tous les autres personnels qui la constituent ». Sur ce fond manifestement économiste et gestionnaire, on peut lire un triple décrochage : décrochage par rapport au biais scolastique des savoirs, en tant qu'il entretenait une prévalence générale de la « théorie » sur la « pratique », décrochage par rapport au biais idéologique des recherches et des débats, accentué dans le contexte surpolitisé de l'après-89, décrochage par rapport à la réduction culturaliste de la nécessité évidente d'une constante contextualisation des universités, dans une situation où l'usage incantatoire du prédicat « africain » tardait à se décliner en propositions opératoires viables.

En particulier, l'abandon de l'académisme et de ses corollaires que peuvent être le psittacisme ou la sophistication disciplinaire pouvait s'effectuer grâce à un levier simple : le *principe d'utilité*, qui permettait par ailleurs de sortir d'une concurrence

latente, mais acerbe, des disciplines. Mais pouvait-on leur imposer une convergence extérieure (celle de l'« utilité concrète ») sans simplement déplacer leurs conflits de l'amont des préjugés vers l'aval où chacune était tenue de rendre compte de son utilité, notamment économique ? Comme l'a montré Pierre Bourdieu dans ses analyses sur l'*Homo academicus* (1984), il y a une alternative à cette solution des conflits disciplinaires, par l'internalisation du conflit au champ de la production des savoirs, c'est-à-dire par la valorisation, ou plutôt l'auto-valorisation du champ académique en tant que lieu de conflits dont l'issue est favorable à la production des savoirs, autant qu'elle l'est, quoiqu'autrement, aux divers « usages sociaux de la science » (Bourdieu 1997). Ceci permet de s'interroger sur la légitimité des réformes académiques strictement gestionnaires, mais implicitement politiques, alors qu'elles pourraient l'être explicitement.

Cette tendance se renforce dans cet autre document clé de la dynamique des réformes universitaires au Cameroun que constitue le « Document de stratégie pour la croissance et l'emploi », sous-titré : « Cadre de l'action gouvernementale pour la période 2010-2020 ». Ce document, paru en août 2009, est précédé de peu du document « Cameroun : Vision 2035 », paru en juin 2009. On y trouve un raffermissement de la nouvelle orthodoxie universitaire telle que signalée ci-dessus. À cette différence près que dans sa méthodologie, le diagnostic de « crise » est ici remplacé par un pronostic d'« émergence ». Le document DSCE vient étayer les décrochages mentionnés ci-dessus par une radicale réorientation *de facto* de l'ensemble des missions fondamentales de l'université en fonction de l'objectif de la « professionnalisation ».

Il nous semble légitime de lire ce document-cadre en fonction de la dynamique des réformes universitaires au Cameroun, car les mentions qui y sont faites des missions de l'enseignement supérieur sont en cohérence avec les discours officiels du président Paul Biya, sous le thème de « la nouvelle gouvernance universitaire » dans le cadre de son deuxième septennat, placé sous le signe des « Grandes ambitions ». Au sortir de l'atteinte du « point d'achèvement », l'optimisme est de rigueur. Rappelons que la loi n° 005 du 16 avril 2001, portant orientation de l'enseignement supérieur, assignait aux universités camerounaises « une mission fondamentale de production, d'organisation et de diffusion des connaissances scientifiques, culturelles, professionnelles et éthiques pour le développement de la nation et le progrès de l'humanité » (article 2). Cette loi d'orientation ne saurait être commentée pour elle-même comme si elle avait été un isolat. Elle porte la marque d'un certain éclectisme des fins, mais trouve sa cohérence dans l'usage du terme de « production », qui n'est pas sans rappeler le paradigme de la science tel que mis en place, sous l'influence de Robert Oppenheimer, à l'occasion du « Manhattan Project ». Mais l'accent mis sur le « développement de la nation », à côté du progrès de l'humanité, et qui en tempère la visée, traduit cette volonté d'en finir avec une université soumise à sa propre loi, qui paraît au surplus une loi d'inertie. L'optimisme du « Document de stratégie pour

la croissance et l'emploi » semble alors devoir mettre fin aux atermoiements. Entre-temps, les thèmes de la « lutte contre la pauvreté » et du « développement durable », et tous ceux qui composent les « objectifs du millénaire » élaborés en 2008, se sont amalgamés à celui, plus ancien, du *développement*, tout court. L'optimisme dix-huitiémiste et l'économisme de l'après-guerre reprennent donc, et cela se traduit de manière significative dans l'allocution du chef de l'État à la jeunesse du 10 février 2007. Il y est question de la « modernisation » du « développement des universités » et de la « gouvernance universitaire ». Les modalités de la mise en œuvre de ces prescriptions du chef de l'État sont déclinées dans une livraison de la « Note de conjoncture de l'enseignement supérieur », n° 6, juillet 2007, dont le thème est : « La nouvelle gouvernance universitaire ».

Mais, disons-nous, la forme la plus aboutie de la nouvelle orthodoxie universitaire transparait plus nettement dans le « Document de stratégie pour la croissance et l'emploi », sous-titré : « Cadre de l'action gouvernementale pour la période 2010-2020 », dont la vue optimiste est nourrie par les exemples de « nouveaux pays émergents » qui viennent briser le fatalisme du sous-développement et offrir de nouveaux modèles à imiter.

Le document explique le contenu d'une première étape, de dix ans, vers l'horizon 2035, où le Cameroun est anticipé comme « un pays émergent, démocratique et uni dans sa diversité ». Le sujet ne se veut donc pas strictement économique, bien que l'économie y tienne une place déterminante. Dans cette perspective politique d'ensemble, chaque secteur, l'université comprise, est appelé à s'appropriier les objectifs assignés. Ce document, structuré autour de trois axes (« Stratégie de croissance », « Stratégie de l'emploi », « Stratégie de gouvernance et de gestion stratégique de l'État »), mentionne une fois, de manière concise et péremptoire, le rôle de l'université : d'elle on attend « un enseignement universitaire professionnalisé » (p. 74). On n'oublie certes pas les objectifs gestionnaires, rappelés page 75, ni la détermination encore plus marquée à les rendre plus efficaces. En annexe II du Document, relative aux actions prioritaires, au domaine de l'éducation et de la formation professionnelle, est annoncée « l'opérationnalisation de la nouvelle gouvernance universitaire », dont les repères/indicateurs sont : « Nombre de places pour les TD et les TP, nombre de docteurs formés, nombre d'ingénieurs formés, taux de régulation de l'enseignement supérieur » (p. 140). En somme, pour l'essentiel, l'université est appelée à se réorienter en fonction de l'objectif de l'employabilité, d'où le concept récurrent de la « formation professionnelle », au sens d'une formation à l'emploi (ou à l'auto-emploi). La détermination ainsi affichée se traduira par un extrait majeur : l'élaboration et la signature, en date du 20 décembre 2010, d'une « Charte de partenariat universités-entreprises ».

Cette dynamique de réforme, amorcée depuis deux décennies au moins, et cautionnée dans la foulée par la bourrasque du système LMD, suite aux processus de Bologne et du CEMAC, appelle, entre autres, les questions suivantes :

- Peut-on envisager la professionnalisation uniquement en termes d'emploi, sans la faire précéder d'une problématique du rapport psychologique, culturel et même politique au travail ? Un besoin social d'emploi ne rencontre pas nécessairement une adhésion individuelle à la nécessité du travail comme tel, qui conditionne pourtant une meilleure productivité et, par suite, le décuplement de l'offre d'emploi.
- Alors que l'on autorise par une charte l'entrée des entreprises dans diverses instances de décision académique, accepteront-elles volontiers d'y adhérer tant qu'elles peuvent se contenter d'experts, notamment internationaux, jugés plus fiables et plus compatibles avec leurs objectifs – qui ne relèvent nullement d'un quelconque nationalisme économique ?
- Étant donné que les objectifs d'« émergence », et d'« emploi », qui déterminent celui de la professionnalisation de l'enseignement, peuvent se concevoir tout autant en fonction d'une société de consommation qu'en fonction d'une société de production, un objectif muet de la professionnalisation ne risque-t-il pas de faire l'impasse sur un autre objectif, à nos yeux plus fédérateur, quoiqu'aussi équivoque, celui du transfert de technologie ? Cet objectif présente l'avantage, en effet, d'offrir au champ académique une cohérence nationale, mais aussi régionale, et même africaine subsaharienne, tout en fixant les affects autour des défis partagés par une communauté plus large que la seule communauté universitaire : la communauté nationale et interafricaine. Car toutes les disciplines universitaires sont concernées par la problématique du transfert de technologie, en tant qu'enjeu systémique en même temps que stratégique, au sens premier du terme.
- Pourquoi aucune mention n'est-elle faite de la pédagogie universitaire, ni de la structure des savoirs en tant que champ épistémique inclusif – même s'il reste conflictuel – dont le bénéfice est, au bout du compte, d'entretenir l'idée que les usages sociaux de la science dépendent en définitive des usages scientifiques de la science, c'est-à-dire de son caractère éminemment réflexif, qui s'inscrit dans la tradition universitaire ?
- Peut-on se passer d'une mise en contexte longue de l'objectif de la professionnalisation en rapport avec la structure même de nos économies, et plus encore de notre économie politique, dont la prise en compte dans les universités obligerait précisément à la politique, sorte de refoulé irréfragable du système ?
- Étant donné que l'objectif de la professionnalisation est de fait mis en corrélation avec ceux de la rentabilité même des institutions universitaires, pourquoi ne pas envisager, au lieu d'une subordination, une synergie symétrique entre les universités d'État et les IPES (instituts privés d'enseignement supérieur) ? Dans le cadre de cette synergie, il faudrait alors envisager leur entrée dans les conseils d'administration des universités auxquelles ils ne sont peut-

être que provisoirement rattachés, car on ne peut préjuger de leur éternelle infériorité managériale, pédagogique ou scientifique. Au contraire, l'objectif de professionnalisation donne le signal d'une privatisation irréversible et systématique de l'institution universitaire, dont il faudra assumer le prix, à tous égards.

- Comment interpréter la professionnalisation hors de tout enjeu de refonte de l'enseignement technique et du rapport à la technique ? Cet enjeu est tel qu'il nécessiterait, à nos yeux, des *états généraux de l'enseignement technique*, dûment préparés, car on toucherait là le cœur défaillant de tout un système éducatif hérité de la III^e République française. L'enjeu de la pratique appelle toute une philosophie de la technique et du rapport de la théorie à la pratique dont l'épistémologie dite positiviste n'a guère le monopole, étant donné qu'on ne passe pas sans médiations ni transactions complexes de la théorie à la pratique.
- La professionnalisation a un coût en termes d'infrastructures, notamment scientifiques, que l'on ne peut réduire à une infrastructure pédagogique. Une politique de laboratoires nécessite un parti pris en faveur de la recherche scientifique endogène qui devrait sans doute obliger à réviser la séparation institutionnelle des ministères de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique et technologique. Dans la même veine, on s'interrogera sur la validité de la séparation absolue entre cycles de recherche et cycles professionnels, qui tend à entretenir une perception scolastique des savoirs théoriques en tant qu'ils ne relèveraient pas d'un véritable « métier », c'est-à-dire du « sens pratique ».

On le voit, un tel questionnement procède de l'idée que l'on peut, moyennant des considérations épistémologiques différentes, se rapporter *autrement*, et plus décisivement, à la professionnalisation. *Autrement*, en transitant par une philosophie de la technique qui ne soit pas seulement celle inspirée par la « révolution industrielle », surinterprétée par le positivisme comme une rupture dans la longue histoire de la technique et de la pensée technique – rupture qui signifierait que la technique ne vaut qu'en tant que technologie entendue elle-même comme *application* de la science à l'action – et validant l'idée que l'université, en tant que lieu de production de la science, n'ait plus à produire qu'une science asservie à son utilité et même à son ustensilité. Le « modernisme » de ces vues nous rend aveugles sur le rapport qui, par exemple au Moyen Âge européen, aura prévalu entre dynamisme culturel (ou système de pensée) et dynamisme technique. Le rapport à la technique ne peut donc ni se limiter au rapport à la technique des autres, ni se concevoir strictement comme rapport de *préhension*.

Cela nous suggère qu'on ne peut émerger à l'économie sans émerger à la technique, sans s'accommoder d'un rapport à la technique en tant qu'il suppose une vision particulière du monde dont il faut réfléchir la compatibilité avec les « mentalités »

dominantes, qui n'ont pas une genèse unique. Or, à la vérité, il n'est pas possible de formuler correctement ces questions sur le lieu même d'une épistémologie de type positiviste, structurée par un rapport théorie-pratique fortement biaisé, et légitimé sous les tropiques par l'adhésion a-critique aux « sciences de développement », incapables de libérer un rapport conséquent au système générique de la production, c'est-à-dire au travail et au métier, et pas seulement à l'« emploi ».

Les « sciences de développement » comme reteneurs épistémologiques majeurs

Notons bien que l'une des conséquences de l'externalisation de l'interprétation de l'université¹ est, du moins dans le texte de 1993, un intéressement discriminatif qui fixe deux statuts parmi les enseignants dans leur rapport au pouvoir : celui des enseignants de « rang magistral » – « professeurs et maîtres de conférences »² – et celui du reste des enseignants, sorte de masse, condamnée à une servitude de fait, aux multiples visages. À eux les tâches usuelles et quotidiennes d'enseignement, et aux « professeurs » les tâches d'administration, du moins dans leurs aspects honorifiques et pécuniaires, et non dans les aspects fastidieux. Cet intéressement des enseignants dits de rang magistral a pour effet de les happer dans un système politico-administratif qui les éloigne peu à peu du cœur actif de l'université, à savoir la production et la dispensation des savoirs, et inféode le temps de l'académique au temps de la politique, suivant des modalités empiriques qu'il reste à décrire. Au fil des réformes, le souci de questionner les savoirs scolarisés dans les universités est affaibli par une réponse tacite à une question qu'on ose à peine poser, celle de l'évaluation du *mode d'existence* des savoirs et non pas seulement celle des programmes. On mésestime alors le rôle qu'a pu jouer l'autonomisation, même relative, des enseignants – et d'abord la culture intellectuelle – dans la constitution originelle des universités, avant que n'advienne, pour les protéger, l'institutionnalisation des « libertés académiques » (Charle & Verger 2007:65). C'est dans un tel contexte qu'a pu prospérer la réduction générique des savoirs à une antichambre du « développement ». Les « sciences du développement » n'ont rien à voir avec ce que l'on appelle, ailleurs, la recherche-développement, qui touche aux questions d'innovations alors qu'ici elles concernent, à la vérité, des sciences dont les horizons convergent autour des objectifs de survie élémentaire des peuples et des nations dits du « Tiers-monde ». C'est sous la coupe d'une telle perception du savoir que l'université a pu sembler une institution comme les autres. Une université porteuse d'un schème pur de fonctionnement se soustrait potentiellement à l'évolution interne, c'est-à-dire autonome, ce qui justifie que les réformes procèdent systématiquement du « haut » vers le « bas ». L'objectif allégué de la professionnalisation a pour effet de faire de l'université une machine, qui transforme une entrée (des étudiants) en une sortie (des professionnels). De ce point de vue, l'université n'intervient que comme adjuvant faisant le lien entre offre et demande d'emploi dans un contexte donné et

nécessairement à court terme, compte tenu des fluctuations prévisibles du « marché de l'emploi », d'un « marché de l'emploi » que l'on s'abstient d'analyser pour lui-même, du fait de ses rattachements politiques.

Les « sciences du développement » sont des sciences définies ou redéfinies en fonction du rendement immédiat, par rapport à un objectif pré-assigné de « développement ». Les sciences du développement laissent subsister toutes les difficultés attachées aux notions mêmes de « science » et de « développement ». Or une science définie en fonction du rendement immédiat ne peut être, dans le meilleur des cas, qu'une science positiviste. Les griefs que l'on peut leur opposer sont légion :

- Adossées à une épistémologie positiviste, elles ne peuvent que privilégier, mais en le déniait, le rôle de la théorie. Ce rôle s'y trouve privilégié, parce que le positivisme établit un rapport linéaire entre théorie – représentée par la science – et pratique – représentée par la technique. Ce rôle est en même temps dénié, car la théorie se limite ici à la synthèse plus ou moins générale des lois particulières, et ne constitue guère, comme chez Gaston Bachelard notamment, un lieu ou une occasion d'auto-ouverture de l'activité scientifique à un univers des possibles. Elles ne considèrent la théorie que comme adjuvant de la démarche expérimentale.
- Insistons donc tout de suite sur notre proposition de renverser le rapport de domination plus que tacitement établi entre « sciences du développement » et « développement des sciences ». Les sciences du développement sont à la vérité des sciences d'experts, des sciences composites et impliquées dans des logiques d'inféodation qu'elles contribuent finement à conforter et à pérenniser. Ce sont des sciences qui ne pensent pas et qui annihilent la pensée, enrégimentent les énergies, asservissent les consciences les plus lucides. Victimes des avatars du scientisme le plus naïf, et des formes les plus élémentaires de la vulgate des protocoles méthodologiques de type strictement disciplinaire, elles contribuent lourdement à la prise en soupçon de tout ce qui peut se nommer idéologie et même philosophie, à mesure qu'elles cautionnent sans recul critique les nouveaux impératifs académiques et qu'elles donnent occasion à certains enseignants de jouer eux-mêmes davantage la carte économiste de l'« intellectuel-entrepreneur ».
- Les sciences du développement entretiennent un mythe du privilège logique de la pratique, qui a pour effet théorique d'occulter jusqu'à la nécessité d'une philosophie de la technique – à étayer par ailleurs d'une philosophie du travail, autant que d'une philosophie des sciences, voire d'une philosophie de l'argent. En l'absence de ces médiations, elles perdent toute consistance, si on admet que le développement n'est pas une science, mais un objectif qui présente ceci de particulier qu'il se constitue à l'horizon de toute science et se constitue en norme institutionnelle de tout savoir.

- Les sciences du développement ont vocation à éteindre la fonction critique de l'institution universitaire, ancrée dans la fonction critique des savoirs eux-mêmes, lorsqu'on les envisage du point de vue de leur réflexivité. La réflexivité des savoirs n'est autre que cette capacité d'auto-référence qui fait qu'ils peuvent se rapporter à eux-mêmes, quoique de manière non exclusive, et, de ce fait, exister dans une posture critique par rapport à ce qui n'est pas elle. La phobie de la politisation des universités a légitimé la politisation des savoirs par cette sorte d'imposture épistémologique que constituent les « sciences du développement ».
- Les exigences posées par le développement n'étant pas les mêmes selon les contextes, il s'ensuit que les sciences du développement escamotent la problématique du développement des sciences. Le rendement immédiat n'est pas le fruit de la seule science, mais celui de la pression directe ou indirecte des experts en vue de résultats.

Ce qui donne le plus à penser que les sciences du développement ne sont pas des sciences, c'est leur enracinement dans des logiques d'expertise mal engagées, ainsi que leur capacité à s'emparer idéologiquement des épistémologies de la rupture. Les universitaires sont en fait enrôlés dans ces logiques qui installent au cœur de l'activité scientifique le primat du court terme (y compris dans la nature des questions de recherche, notamment dans les domaines de l'agriculture...). L'expert est censé disposer d'une expérience concrète doublée d'une connaissance disciplinaire suffisamment spécialisée et au moins tacitement épistémologisée, c'est-à-dire capable de porter la conscience de ses limites, dont la certitude lui permet de s'ouvrir aux contextes, et, en tout cas, aux situations troubles qui sont à l'origine de la réquisition de sa consultance. Tandis que la perspective internaliste en épistémologie lui offre une garantie objective contre toute forme de subjectivisme, la posture seconde de l'expert lui-même – en tant qu'il ne se targue que d'un pouvoir d'emprunt et limité dans l'espace et le temps – témoigne d'une attitude d'incompromission politique indiscutable, mais qui ne peut être qu'un leurre. Dans une perspective néo-hégélienne, la distance ne peut que se creuser entre ceux qui peuvent accéder au concept et la grande foule. Le passage des sciences du développement au développement des sciences pose en profondeur le problème de la raison d'être de l'université.

L'insistance finalement idéologique sur le développement et ses corrélats a contribué moins à fragiliser qu'à dévoiler la déviation originelle de nos universités de leur fonction de production de savoirs, susceptible d'induire une autonomie relative de la pensée comme pouvoir social, au sens bourdieusien du terme. C'est pourquoi la succession des modèles universitaires au Cameroun ne s'accompagne ni d'un large consensus instruit entre universitaires, ni d'un débat ouvert aux citoyens, comme s'ils n'avaient rien à dire sur l'université, devant laquelle ils ne peuvent que se sentir méprisés. Par exemple, au Cameroun, l'adoption du système LMD

n'a guère été précédée d'une consultance interne large. Elle implique pourtant un alourdissement quotidien des tâches.

Dans l'ancien système, le relevé de notes d'un étudiant de licence contenait dix cours, mais dans le nouveau, il en contient seize. Dans le même temps, les structures d'encadrement et l'effectif des enseignants ont à peine changé. Parce qu'ils ne participent pas à la conception de « leur » système universitaire, les enseignants ne peuvent réellement contribuer à la mise en œuvre de réformes introduites à grand renfort de slogans modernistes ou pragmatistes, mais sans débats sur la nécessité et toute l'économie systémique des mutations que cela entraîne. Au fil des réformes (qui se succèdent sans continuité, comme c'est le cas par exemple à la faculté d'agronomie et des sciences agricoles de Dschang, au Cameroun), on ne mesure pas alors les conséquences de cette scansion de modèles imposés, dont découlent :

- a) En matière de recherche, des chantiers sans projets, ou des projets sans politiques, ou des politiques sans philosophie, ou des philosophies sans épistémologie : des philosophies strictement littéraires et littéaristes, qui ne peuvent que rendre une image négativement dissensuelle et/ou ésotérique de la philosophie et de ce qu'on peut en attendre dans le processus endogène de l'appropriation des institutions « universelles ».

Mais la première urgence serait certainement d'assumer une stratégie continue d'association des universitaires locaux à certains grands projets et à certains grands contrats, qui devraient s'accompagner de clauses tacites ou ouvertes de transfert de technologie. Les grands projets en cours dans les domaines de la téléphonie, de l'énergie, de la prospection minière ou du transport des hydrocarbures, etc. se déroulent trop loin des universités pour que celles-ci prétendent encore avoir un impact significatif sur le *pays réel* ; ce qui les condamne non pas à la théorie opposée à la pratique, mais à la pseudo-théorie, opposée à la bonne théorie, dont personne ne peut sérieusement nier l'importance, y compris sur le plan pratique.

Il faudrait aussi reconnaître aux sciences non seulement un tel droit de « participer », mais aussi celui de *penser*, au sens fort du terme, bien à distance d'un Leibniz, philosophe de l'expertise et du développement, qui voulut remplacer la *pensée* par le *calcul* étendu à l'ensemble de l'activité humaine. Encore faudrait-il d'abord constituer une science au sens propre du terme, et non une imposture qui, sous le couvert de la science, engage un impensé et des dispositions politiques dans le discours et les travaux des universitaires. L'enseignant doit se savoir porteur d'un savoir qui pense et qui, de ce point de vue précis, incite à penser autrement. Au Cameroun par exemple, le « Livre blanc » des institutions universitaires reste muet sur la dynamique interne des « conseils consultatifs des institutions universitaires », sur leur autonomie relative, et sur la fonction épistémologique d'étude, de conception et d'évaluation à reconnaître à toute la chaîne des responsables en charge de l'enseignement et, peut-être davantage encore, de la recherche. Ces instances potentielles de conseil scientifique se trouvent de fait confinées à des tâches

essentiellement administratives qui risquent, en raison même de leur prévalence, de s'avérer être au service de visées essentiellement politiques. Plus précisément, un conseil scientifique n'a de sens que là où préexiste une politique de la science, ou du moins la possibilité d'une initiative épistémologique propre aux enseignants. À la lecture du texte sur *La Réforme universitaire au Cameroun*, ainsi que des discours d'ouverture des sessions sur l'élaboration des programmes ou sur les changements de grade des enseignants, il ressort que ne revient pas véritablement aux enseignants-chercheurs la décision sur le savoir scolarisable, sa structure, son éthicité interne, ses enjeux épistémologiques, mais aussi ses limites. L'attente presque désespérée des rares instances du « Conseil supérieur des universités » – cadre idéal d'un départ d'initiatives fondatrices de type transactionnel, c'est-à-dire soustraites aux prescriptions unilatérales du politique – qui devraient se tenir sous la présidence du chef de l'État en personne, laisse un vide, et fait que l'on navigue à vue sans paraître le faire. Or en se fondant sur la perspective ouverte par Humboldt (Charle & Verger 2007:65), les enseignants pourraient eux-mêmes initier des conseils scientifiques semi-autonomes, d'où ils animeraient par exemple la problématique des effets culturels du savoir, notamment sur la vision du monde, le rapport à la nature, à la vie, mais sur un mode spécifique et sans doute plus humble – par ailleurs moins tributaire des leçons métas scientifiques issues des seules sciences de la nature fortement mathématisées – qui ne soit pas la réplique passive du découpage imposé par la Renaissance européenne, dont les retombées coururent jusque dans les constitutions des nations occidentales (avec les conséquences que l'on sait sur les mœurs et sur la question du sens même de la vie) et dont les connotations continuent d'entretenir un fond d'ethnocentrisme persistant, même chez les critiques occidentaux de l'ethnocentrisme.

Du manque de perspective épistémologique fiable découle l'impossibilité d'une expertise endogène organique, porteuse de consignes affirmatives/résistantes et indispensable pour faire face, un peu à l'exemple du CREA (Centre de recherches économiques appliquées) sénégalais, au quasi triumvirat constitué par l'expertise internationale, les multinationales et les gouvernants locaux. De cela, Joseph Ki-Zerbo s'est singulièrement préoccupé (par exemple sous l'initiative du « Cames »), mais des obstacles majeurs restent inscrits dans l'hétéronomie foncière des institutions universitaires, qui demeurent sous la houlette exclusive de certains *États* qui semblent devoir indéfiniment ployer sous le faix d'autres *États*, qui, eux, se voudraient à vocation impériale légitime.

Quoi qu'il en soit, de ces questions peuvent se soucier utilement les syndicats d'enseignants, dont la préoccupation ne saurait se polariser sur des revendications essentiellement économiques ou financières. Il serait intéressant de savoir quel sort leur a été réservé, dans les diverses « Conférences nationales » organisées en Afrique à partir des années quatre-vingt-dix, notamment au Congo, au Niger, au Mali, au Togo, au Tchad, au Gabon, au Bénin. Il serait intéressant, en particulier, de savoir quel rôle y fut éventuellement reconnu aux universitaires africains.

- b) En matière d'enseignement, la survenance du système LMD, non précédée d'essais dans des départements, des facultés, ou même des universités pilotes, a entraîné, avec la surcharge horaire et le déficit de structures adaptées à l'esprit de ce système, une surabondance de disciplines sans cohésion et de matières sans interfaces, situation confuse qui le dispute à l'accroissement concomitant du nombre d'enseignants pris dans la spirale du mal-être ; ce qui induit des comportements divers (cupidité, expatriation de fait...) aboutissant, au-delà de l'inertie, au blasement du petit reste de ceux qui voudraient continuer d'y croire. Une typologie rapide des enseignants ferait voir qu'il en existe qui sont des fonctionnaires totalement voués à la réussite de leur carrière, des chercheurs-entrepreneurs dont les laboratoires se réduisent à des officines d'enquête au service de mentors étrangers, et d'autres qui sont des enseignants qui continuent de réclamer comme un droit de rêver, et dont les travaux sont commandés par des convictions idéologiques de telle ou telle veine. Il revient aux enseignants eux-mêmes de maintenir l'idée que l'enseignement est une activité logique autant que contextuelle, obéissant à sa propre cohérence, une activité explicative et heuristique, lourde d'enjeux éthiques, épistémologiques, culturels, et politiques. L'inintelligibilité pédagogique du système LMD (en tant qu'il oblige à réviser ces exigences internalistes au profit d'un enseignement tourné vers un « marché » non intrinsèquement structuré) reste source de malentendus importants. À moins de n'y voir qu'un alibi pour procéder à la suppression indirecte ou à la privatisation *de facto* de l'ensemble de l'institution universitaire africaine subsaharienne.

L'exhortation à la responsabilité est au centre d'une critique élevée, depuis deux décennies, par le philosophe camerounais Fabien Eboussi Boulaga, contre les intellectuels africains subsahariens, auxquels il enjoint finalement de faire comme lui : se constituer en intellectuels, au sens dixhuitiémiste du terme, disposés à questionner les institutions et les événements qu'ils induisent au-delà de la seule scrutation des faits et des idées (« Les ventriloques », in Eboussi Boulaga 1999:15-19). Cette notion de responsabilité est utile pour se dégager du pli qui consiste à incriminer systématiquement des causalités extérieures (théorie exclusiviste du complot à examiner corrélativement avec son renversement : la théorie exclusiviste de l'autoflagellation).

- c) En matière d'« appui au développement », on peut questionner la multiplication de contributions dominées par le court terme, dans l'ignorance du bénéfice de la « prospective ». La recherche serait autrement stimulée qu'en fonction des fameux « plans de carrière » si elle était au bénéfice de thématiques transversales comme les enjeux fonciers, ou technologiques, ou stratégiques (au sens proprement militaire du terme), ou culturels, ou économiques, des savoirs disponibles, ce qui porterait à capitaliser de

l'intérieur les acquis et à poser, à partir des acteurs du savoir eux-mêmes, la question de leur « valorisation ». La problématique de la valorisation ne saurait se poser uniquement en termes de vulgarisation et c'est de ce point de vue plus large qu'elle pourrait s'ouvrir à celle de la décolonisation des savoirs, des intelligences et même des sensibilités – démarche qui conditionne en amont la perception de la vulgarisation et, par suite, de la volonté de vulgariser, et en aval celle de la réceptivité du vulgus.

Le concept d'« appui au développement », qui repose sur la surévaluation bruyante des « sciences du développement », tacitement reconnues comme *sciences sui generis*, n'aura de sens que si des alliances fortes sont envisagées non pas d'abord avec le monde des entreprises, mais avec divers ministères, parmi les plus stratégiques, en commençant par le ministère de la Défense, grand *consommateur* de technologie, mais probablement étranger à toute *politique technologique*.

L'armée continuera peut-être à être cette « grande muette », mais rien ne lui interdit de se muer, comme c'est le cas en Amérique notamment, en une *grande studieuse*. L'univers technologique est une sorte de continuum, en ce sens que, comme le montre le philosophe de la technique, Gilbert Simondon (2001), les techniques font système. Or sous des rapports divers, la recherche doit être de plus en plus regardée comme proprement stratégique – comme participant de la dynamique de la défense et de l'affirmation des nations – pour l'Afrique. C'est pourquoi les techniques en usage dans l'armée pourraient communiquer avec celles en usage dans la santé ou dans l'agriculture, et surtout dans les laboratoires scientifiques, faisant en sorte que le budget de la défense contribue structurellement à ceux de la recherche.

Pour se donner un repère, notons que, tandis que pour l'exercice 2010, sur un budget de 2 570 milliards de FCFA, le budget du ministère camerounais de la Défense s'élève à 162 355 milliards, celui de la Recherche scientifique et innovation est de 91 157 milliards et celui de l'Enseignement supérieur de 27 711 milliards³. Or entre ces ministères, il existe si peu de passerelles structurelles que l'on ne peut guère espérer que des liens se constituent spontanément à l'effet de mutualiser les efforts, les projets, les compétences et les dépenses.

Tant qu'ils ploient sous le faix du discours répressif de l'ordre et de la légalité, les universitaires ne peuvent que se sentir exclus du chantier de la construction endogène de l'État et de l'affirmation décisive et autonome de leur nation. Par exemple, la question de savoir quel contenu donner au quasi slogan du « développement endogène » suppose que soit conceptuellement déterminé le contenu rigoureux de cette notion de « développement », tenue par le politique pour une évidence, mais cachant des enjeux multiples d'asservissement (partiellement voilés par la fausse équation « évolution = progrès ») et de celle, également équivoque, de l'« endogène », qui évoque indistinctement la notion grecque d'*entéléchie*, la notion leibnizienne de *monade* ouvrant sur celle, plus nietzschéenne, de *perspective*, la notion culturaliste

de *civilisation*...pour ne rien dire des influences du tiers-mondisme et de l'impact idéologique de la révolution culturelle chinoise à cet égard. On en vient à l'idéologie de l'« autocentrisme », qui fonctionne à vide là où n'est pas reléguée la question de la transcendance absolue de l'État, en tant qu'il précède en Afrique la nation et en décide de manière unilatérale.

Aussi, les universités et les universitaires, dissociés de la pensée politique, ne peuvent-ils se sentir comptables d'objectifs définis sans eux, et même, dans une large mesure, contre eux, compte tenu des enjeux politiques de la marginalisation à peine dissimulée des chercheurs, que l'on considère massivement comme des « intellectuels » en tant que catégorie sociale distincte et séparable de la fonction de recherche stratégique. L'alliance entre les universités et le monde du travail, via les ministères stratégiques ou les ONG, devrait présupposer la reconnaissance de la fonction propre de la recherche, y compris dans des sphères non institutionnelles. Elle devrait aussi impliquer une réévaluation de la fonction du diplôme.

- d) En matière d'institution, la question reste ouverte de la cohérence endogène d'une succession de réformes sans continuité articulée ni évaluation systématique. Par rapport aux expertises endogènes diffractées, il nous semble qu'*une évaluation du coût de l'expertise internationale apparaît de plus en plus indispensable pour « booster » la réflexion au sujet des capacités d'expertise endogènes, moyennant quelques réajustements dans les formations données.* Nombre de projets entrepris par des experts internationaux apparaissent et disparaissent sans que le besoin et l'urgence en soient clairement débattus par des experts endogènes commis de manière conséquente. Il est donc possible que certains projets qui « marchent » soient tout simplement mis hors course, précisément parce qu'ils « marchent » ! Car sans verser dans les théories du soupçon ou du complot, facilement alléguées par plusieurs africanistes « du dehors », rien ne permet de préjuger forcément de la bonne foi des experts, et ce, d'autant plus que nombre d'entre eux sont avant tout comptables de leurs actions auprès des seules institutions financières, dont le dessein est loin d'être essentiellement philanthropique. On comprend d'ailleurs pourquoi plusieurs de ces projets ne sont discutés qu'au sein des ministères et, très souvent, sans le concours des universitaires, et, qui pis est, pourquoi plusieurs de ces projets sont suivis par des fonctionnaires qui ne sont que rarement les mêmes, tant ils changent au fil de multiples nominations, ou voyagent parfois sans consignes instruites. *À ce sujet, nous ne suggérerions pas moins qu'une tenue dans l'urgence des États généraux de l'expertise endogène, à l'effet de lui donner un statut, une visibilité, et une finalité organique, c'est-à-dire partiellement autonome.*

En somme, nous proposerions de jouer sur les leviers qui dépendent le plus des universitaires eux-mêmes. D'eux, dépend par exemple la possibilité de destituer les mythes qui prévalent, tels celui de la spécialisation exclusive, celui de la prévalence des savoirs polémiques (la philosophie et l'histoire) et celui de l'exception des

savoirs utilitaires. Car là où prévaut la réduction des cadres de conception à des cadres d'exécution, là, plus qu'ailleurs, s'impose la nécessité que tout universitaire s'auto-définisse en fonction du modèle des « esprits universels ». De Montaigne ou Shakespeare à Einstein, en passant par Mozart, de Vinci, ou Descartes, voire Luther King, un esprit universel se définit par le degré jusqu'où il a pu incarner une volonté d'humanité à la fois lovée dans des combats circonstanciels et offerte à des attentes transcendantes qui sont avant tout celles de la solidarité humaine, susceptible de mettre en synergie les enjeux individuels et sociétaux de l'éthique. Là se trouve, désaxiomatisée, la priorité absolue du savoir sur l'éthique (l'intellectualisme moral), mais tout de même au plus près de la lucidité propre que procure l'accès au savoir. Chaque intellectuel se doit donc, pour s'auto-élire à ce rang d'intellectuel (qui est loin d'être désuet), de réussir sa révolution éthique, au sens où les *intellectuels ont une responsabilité qui transcende les cadres institutionnels où on voudrait les confiner et les figer*. Quoi qu'il en soit, d'eux dépendra toute véritable réforme de nos systèmes universitaires qui se voudra aussi politique, au sens le plus fort du terme.

De l'autonomie des savoirs, socle de l'autonomie universitaire

L'épistémologie ne paraît un luxe que si elle se rattache unilatéralement à la philosophie et en particulier aux orientations littéraires et polémiques de la philosophie. Mieux approchée, elle servirait de socle fédérateur des disciplines et de posture pour permettre aux universitaires de développer leurs propres vues sur l'ensemble du savoir. Il faut donc faire entendre que l'épistémologisation des savoirs n'a guère pour fonction d'en assurer la police au nom d'une quelconque norme a priori. Au contraire, elle doit permettre de revenir sur des préjugés positivistes qui fonctionnent à plein, sous les formes les plus caricaturales, dans les universités africaines, notamment « francophones », dont l'idéologie universitaire, héritée de la IIIe République française, a favorisé, autant que la sous-évaluation structurelle de l'enseignement technique, la déconsidération radicale des savoirs locaux. Cette idéologie universitaire repose, d'une part, sur la séparation des « deux cultures », littéraire et scientifique, et, d'autre part, sur leur séparation hiérarchisante, fondée sur le présupposé d'une désunion absolue de l'ordre des faits (dont relèveraient l'expertise et les sciences d'expertise) de celui des valeurs (dont relèveraient la théorie « pure » et l'opinion, notamment politique).

Tandis que montent de multiples bruits de guerres sociales en rapport étroit avec la dépression économique, les universitaires des pays « pauvres » sont portés à réduire la perception de leur autonomie à ses seules dimensions corporatistes/syndicalistes. Les syndicats d'enseignants n'ont d'autre chance de se faire entendre par les universitaires eux-mêmes qu'en faisant prévaloir les enjeux financiers les plus immédiats. Pour légitimes qu'ils soient, ils ne laissent guère entrevoir tout le potentiel critique et, partant, politique, de l'institution universitaire prise dans sa spécificité, même si cette spécificité n'est pas une essence.

Construire au sein de l'université un îlot d'autonomie susceptible de soutenir celle de l'institution universitaire constitue donc un enjeu de l'épistémologisation des savoirs ; mais cela n'est certainement pas une mince affaire !

Celui qui conforte le plus directement cette idée de l'autonomie des universités fut sans conteste Wilhelm von Humboldt, en 1809, qui milita en faveur d'une double libération : par rapport à toute domination religieuse, et par rapport à toute domination politique (pour la mise en perspective de l'idéal universitaire humboldtien et quelques suggestions, voir Charle & Verger *op. cit.*:66 et 103). Cela devait permettre une recherche scientifique soumise aux seules contraintes posées par le savoir lui-même, et donc une attention croissante à la nature censément épistémologique de ces contraintes.

Or cette perception classique de l'autonomie des savoirs repose, on le sait, sur un privilège reconnu à une discipline particulière : la physique mathématique, privilège dont il est de plus en plus question, sous les impulsions fortes d'un Canguilhem ou d'un Morin, de revenir. Cela signale la nécessité de maintenir une politique de la science, qui fasse une place plus éminente aux sciences dites empiriques ou d'observation, à l'instar de la géographie ou de l'anthropologie, dont les données de première main permettent de surveiller les grilles dominantes.

Essentiellement confiée aux départements de philosophie, l'épistémologie n'entre que timidement dans le champ intellectuel de la recherche africaine subsaharienne. On devrait à cet égard incriminer le mimétisme institutionnel, tout en rendant plus visibles et convaincantes les exigences propres de cette quasi discipline, que ne peuvent satisfaire ni des scientifiques captifs de leurs « spécialités » académiques, ni des philosophes qui, confinés à une conception « littéariste » de la philosophie, ne peuvent proposer aux scientifiques qu'une épistémologie générale et inopérante, à laquelle ces derniers restent indifférents. La puissance théorique des œuvres de Cheikh Anta Diop ou de Joseph Ki-Zerbo, voire de Vincent-Yves Mudimbe ou de Souleymane Bachir Diagne, etc. attire directement ou indirectement l'attention sur cette nécessité d'une inflexion épistémologique de la recherche africaine. Au-delà d'un simple effet de mode, l'épistémologie s'invite partout dans toutes les disciplines, mais aussi entre elles, quoiqu'elle risque encore d'y perdre quelque chose de son histoire qui, pour être chaotique, n'en reste pas moins indispensable pour accéder à ce qu'elle offre de meilleur : la possibilité d'une réflexivité des savoirs.

Tant que ce détour épistémologique ne sera pas effectué, on peut s'attendre à ce que le mimétisme intellectuel des universités africaines subsahariennes perdure. Or ce mimétisme est une pièce maîtresse du régime de l'hétéronomie que les universitaires français récusent en ce moment même, dans une bataille dont les enjeux vont au-delà de l'« Hexagone ». On s'aperçoit en s'intéressant quelque peu à cette bataille que la conscience dont a besoin la science est une conscience multiple : méthodologique aussi bien qu'épistémologique, psychologique aussi

bien que culturelle, éthique aussi bien que politique, car la perspective ultime reste celle d'universités que l'on pourrait dire *citoyennes*. Le débat au sujet des universités reflète donc une bataille éminemment politique, au sens transgestionnaire du mot.

Nos universités laissées en déshérence sont désormais opaques à leurs acteurs internes, soumis, d'une part, à la loi d'airain du marché dont les ressorts sont trop éloignés du terroir, et, d'autre part, jetés dans une autonomie dépendante, imputable à un pilotage politico-administratif excessif qui entretient et reproduit une autocensure générale, y compris sur le plan théorique ! Suffit-il alors de requérir l'arbitrage d'un troisième personnage que serait notamment la « société civile » ? La loi du marché et le contrôle politique et administratif de l'université constituent certes des facteurs de l'hétéronomie de celle-ci, mais l'explication de cette hétéronomie ne saurait se rabattre sur ces éléments. En effet, certains voudraient s'en sortir en réclamant une université plus profondément ancrée dans la société, ou dans le terroir, au nom, cette fois, de la « société civile », dont les exigences seraient plus raisonnables et plus pratiques que celles des idéologies universitaires locales : « égyptocentrisme », « renaissance africaine », « subaltern studies », etc. Mais cela ne se peut que si les universités africaines trouvent au préalable de solides assises en elles-mêmes, c'est-à-dire se fondent sur une capacité à *défendre le savoir de l'intérieur*. Mais comment y parvenir lorsque les considérations sur le savoir vont dans le sens de ce qu'on pourrait appeler l'auto-destitution de son autonomie ? Cette auto-destitution s'opère aujourd'hui par la critique tous azimuts du savoir comme lieu autonome de vérité.

Qu'il suffise d'évoquer, à ce sujet, d'une part, la substitution à la notion de « science » de celle de « technoscience » (dont la fusion *de facto*, constatée depuis Jacques Ellul notamment, et confortée par l'influence paradigmatique du « Manhattan Project », se transforme en fusion *de jure* sous l'argumentaire serré de Gilbert Hottois(2004)), et, d'autre part, la réduction alléguée du rationnel à une figure ignorée du mythologique (Durand 1996). La culture scientifique ambiante s'expose au risque d'autodestruction à mesure qu'on y accueille les arguments permettant de relativiser des valeurs telles que l'esprit critique et le doute, la méthode scientifique et la démarche critique, au profit des seules attentes utilitaristes – que l'on voudrait recueillir, au surplus, avec toute la défiance imposée par les échos, de plus en plus proches, de la nuisance de la science, que relaye volontiers une conscience écologique encore massive, serve ou opportuniste.

À l'encontre de ces manières de voir, l'épistémologie permet un réajustement interne de l'idée de science, à égale distance des menaces et des prétentions respectives du scientisme et de l'antiscience, qui n'ont pas cessé de ferrailer l'une contre l'autre. Elle permet alors au savoir de faire entendre sa propre parole au fil des réformes universitaires ayant de plus en plus cours dans les pays du Nord, dont ceux du Sud ne devraient qu'attendre, pour les « appliquer », leurs précieux résultats, en les « accommodant » peu ou prou à leurs contextes. En l'occurrence, la destruction de

la culture scientifique au Cameroun passe par l'exigence de professionnalisation (au sens « un étudiant, un boulot »), de la « formation » comme seul horizon du projet de l'université, et le LMD constitue l'application non questionnée des réformes du Nord au Sud

Or, disons-nous, ce qui se perd chemin faisant, c'est sans conteste le meilleur de l'activité scientifique : sa réflexivité normative. On ne peut réduire l'activité scientifique ni à un diktat des principes, ni à un style de pensée parmi d'autres, ni l'identifier à une pourvoyeuse de recettes utiles, mais ambivalentes, sans courir le risque de la dénaturer. Redresser l'image de l'activité scientifique au-dedans comme au-dehors reste donc un défi majeur, à relever préalablement à toute adoption de modèles universitaires d'emprunt, mais aussi préalablement à tout diagnostic fiable.

En somme, au nombre des facteurs qui les modèlent, les promeuvent et font vivre l'hétéronomie jusque dans le travail quotidien des universitaires africains subsahariens, figure en bonne place la dépendance institutionnelle. Indéfiniment, les politiques sont établies selon le schéma Top-Down, qui déclasse et inhibe les initiatives des experts potentiels que les universitaires sont condamnés à n'être que de moins en moins. La réactivité qu'ils ne peuvent attendre que d'une trajectoire individuelle, c'est-à-dire totalement en marge des savoirs dont ils sont porteurs et agents, est d'autant plus annihilée que leur action suit plus facilement les tropismes de la carrière et la perspective de cette nouvelle figure de l'intellectuel, en faveur dans un monde exposé à la marchandisation systématique de toutes les valeurs : la figure de *l'intellectuel commerçant*, rivé à ses seuls intérêts pécuniaires.

Ce que met à jour l'approche épistémologique de l'institution universitaire, c'est le caractère essentiellement évolutif des savoirs et de leurs modes de coexistence en tant que mode de coexistence propre. Ici, toute l'épistémologie de l'interdisciplinarité devrait être convoquée. On verrait alors mieux que, dégageant le sens de la position et de la résolution des problèmes en fonction des contraintes prioritaires des savoirs eux-mêmes, l'épistémologisation ne peut plus cautionner des couples à opposition simple tels que les couples théorie-pratique, science-technique, science-littérature... Elle n'autorise pas non plus des analyses des institutions en termes d'interfécondité dictées par des facteurs économiques ne relevant pas de ce que, d'Aristote à Marx, on a tenu à désigner comme « économie politique ». Faute de quoi, l'université, lieu insigne d'innovation, deviendra le pire lieu de résistance à la nouveauté.

La faiblesse institutionnelle et financière des acteurs et leur dépolitisation structurelle pèsent sur la représentation même des savoirs, réduits à une antichambre des techniques et/ou du « développement ». La précarisation des hommes n'est pas dissociable de la précarisation des savoirs et des structures, dont la consistance tend à s'échapper à elle-même pour être livrée aux décisions externes des politiques d'apparat ou d'apparence d'une expertise internationale aux desseins équivoques, et désormais d'un « marché » mondial auquel on n'est pas sûr d'être réellement connecté comme acteur et non comme objet. Les premières *victimes épistémologiques*

de la déconsidération de l'université ne sont pas à rechercher du côté du sort réservé aux savoirs locaux et aux techniques les plus usuelles, enfermées dans la catégorie de la « simple empirie » – qui connote les préjugés de la désuétude et en tout cas de l'élémentarité – ni à celui réservé aux « humanités » – qui amalgame sciences sociales, littérature et philosophie, suspectées de véhiculer des idéologies de la critique politique –, mais du côté des « sciences pures », suspectes de n'être qu'un luxe. Or de ces sciences, émergent des formes d'intelligence autrement plus riches, même si, comme le montreront les tenants de la nouvelle anthropologie, les sciences dites pures n'en ont pas le monopole.

On le voit de mieux en mieux, *la production des savoirs est indissociable de la production commune du sens*. L'université ouvre tôt ou tard le chemin de la vérité politique, dimension tacite de la vérité scientifique, mais dont le politique ne saurait aisément s'accommoder. Penser les universités africaines contribue à s'éloigner des premières représentations de l'« africanité des universités africaines » en les amenant des considérations de postes et de programmes à des considérations d'effets, c'est-à-dire d'impact sur la dynamique endogène des savoirs, sur la critique sociale, et par suite, sur une donne politique sous haute surveillance.

En prenant simplement acte des Processus de Bologne, puis des résolutions de la CEMAC, l'on aura adopté un système d'éducation sans en mesurer les implications sociétales et politiques, et sans se prononcer sur les difficultés essentielles qui, intrinsèquement, le sous-tendent. Difficultés théoriques, d'abord, comme celle concernant la notion si centrale d'« apprentissage », qui sous-tend la perspective pédagogique du système LMD.

La notion d'« apprentissage » reste indécise, entre un fond behaviouriste réduisant la « capacité » attendue à un simple « comportement » observable et une base mentaliste renvoyant la « capacité » à une mécanique programmatique du cerveau, dont la conscience ne serait que l'épiphénomène. À moins de l'entendre, sur le terrain wittgensteinien, comme un « dressage » où le maître transmettrait non des savoirs, mais des savoir-faire, au moyen d'exemples et d'exercices qui ne l'instruisent pas chez le maître, mais le rendent autonome, capable de continuer seul par une série indéfinie de performances (Wittgenstein 1961, § 208). Toutes ces figures de l'apprentissage fondé sur des performances ont en commun d'éliminer l'intériorité, au sens proprement psychique du terme. La notion de capacité élimine l'invite à penser, du moins au sens traditionnel du terme. De Wittgenstein à Bourdieu, les recherches sur le « sens pratique » visent à désintellectualiser le processus d'apprentissage en tant qu'il est aussi un processus idéologique : le passage du « knowing that » au « knowing how ». Mais ces positions ne sont ni culturellement, ni idéologiquement neutres et on ne saurait les cautionner sans argument.

La réforme endogène des universités ne saurait consister à plaquer des modèles de telle ou telle espèce, sans se définir au préalable comme remaniement des structures et des fonctions qui permettent l'auto-génération et l'auto-engendrement des savoirs et des

relations entre savoirs. Car plus les idées s'élèveront à partir des savoirs eux-mêmes, plus elles seront à même de favoriser des échanges entre universitaires au sujet des universités et, ainsi, de rappeler les universitaires aux responsabilités inhérentes à la singularité de leur fonction et de leur institution, bien loin des concertations simplement administratives et convenues, même si elles sont commanditées par des experts qui semblent avoir pour dessein d'annihiler la *fonction du nouveau* chez tous les hommes, les intellectuels compris.

Dans son livre bien connu *L'Afrique noire est mal partie*, René Dumont (1962) n'a pas manqué de relever la nécessité de faire précéder une vie intellectuelle qui se développe d'une *véritable réforme de l'école* (chapitre III), pour avoir constaté qu'en général l'école africaine, au lendemain des indépendances politico-juridiques, est vouée à l'imitation servile de l'Occident, c'est-à-dire à exister en discordance totale avec le réel, et notamment avec les intérêts locaux. Depuis, les choses ont-elles réellement changé ? Ce qui rend si difficile toute réforme véritable de l'école en Afrique, n'est-ce pas le fait qu'elle nécessiterait une dimension politique forte, impliquant des investissements « improductifs » sous un rapport tout en l'étant sous un autre ? Enfin, au principe même de l'école figure le défi de passer d'une intelligence piagétienne, c'est-à-dire strictement adaptatrice, à une intelligence réflexive, créatrice et stratégique, et potentiellement dissidente, au sens alaniste du terme, dont précisément « on » ne voudrait pas, mais que chacun peut, pour son propre compte, décider de rechercher en sachant qu'elle potentialise des coalitions heureuses entre les chercheurs de la vérité.

Pour toutes ces raisons on peut déplorer que, dans une large mesure, la question du LMD soit encore posée sur un mode plus gestionnaire qu'épistémologique. Mais dûment assumée, pareille approche buterait sur la volonté défiante des plus hautes autorités politico-administratives de réformer réellement un système universitaire dont on continue à suspecter le potentiel critique. Au-delà des États, il est à craindre que ne se perpétue, par exemple sous l'égide de l'AUF, une logique de « zone d'influence » qui ne s'accommode guère du principe de l'exception relative du champ académique dans les ex-colonies *de facto* ou *de jure*. Aussi reste-t-il difficile de donner toute leur place aux problématiques de l'enjeu et de l'évaluation des différentes conceptions du LMD (conceptions européennes, nord-américaines, etc.), de la politique de recherche et de sa possible dimension proprement stratégique et panafricaine, de la didactique de l'interdisciplinarité, de la refonte d'un paradigme de la professionnalisation impliquant des formations plus « pratiques » que « théoriques » dans un fond de détestation inconsidérée de la théorie, et des formations « monotâches » dans un contexte où la structure de l'emploi est précaire et dépendante, obligeant à envisager plus opportunément des formations « multitâches » – pour ne rien dire des coûts infrastructurels et financiers qu'impliquerait un « basculement » conséquent. Faut-il donc continuer à penser le LMD à la lumière d'une histoire administrative et managériale menant de Bologne

(1999) à Libreville ou Yaoundé (2005), dans la seule vue de la construction d'un espace supérieur désenclavé et harmonisé, permettant au surplus la mobilité accrue des enseignants et des étudiants, tandis que demeurent imprécises les politiques endogènes d'émigration ?

Quoi qu'il en soit, le souci de penser l'université en rapport avec les contextes locaux et globaux – souci manifesté, entre autres, sur le plan institutionnel, par l'expérience de l'université des Mutants (1978-1980) conduite par Senghor à l'instigation de son ami Roger Garaudy – doit être sans cesse repris, fût-ce autrement, non en termes d'acclimations ou de retouches, mais en termes de création, ou du moins de *refonte prioritairement interne*, selon la dialectique dont vit toute institution universitaire : la dialectique du *déjà là* et du *pas encore*.

Notes

1. Dans son livre intitulé *Les universités au Moyen Âge*, Jacques Verger prend son départ dans la différence établie par Gordon Leff entre les études « internes » et « externes » sur les universités, les premières les approchant comme productrices d'idées et les secondes « comme institutions et groupes humains, placés dans un contexte historique donné » (p. 5). Cette distinction éclaire le point de vue d'où partent les réformes camerounaises de l'université, à savoir le point de vue « externe ». Mais on peut douter de l'absoluité de cette distinction, car si de ce point de vue il est facile d'approcher les universités comme des institutions sans originalité singulière et, par suite, de les considérer comme des démembrements purs et simples de l'institution étatique, en revanche, on a besoin, pour soutenir cette approche, d'une certaine idée des savoirs et de la production des savoirs.
2. Décret b° 93/035 du 19 janvier 1993 portant statut des personnels de l'enseignement supérieur.
3. Loi n° 2009/018 du 15 décembre 2009 portant loi de finances de la République du Cameroun pour l'exercice 2010, reproduite in *Juridis Périodique*, Revue de droit et de science politique, n° 80, octobre-novembre-décembre, p. 3-22.

Bibliographie

- Bachelard, G., 1934, *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF.
- Bacon, F., 1983, *La Nouvelle Atlantide*, trad. et commentaire par M. Le Doeuff et M. Llasera, Paris, Payot.
- Bourdieu, P., 1984, *Homo academicus*, Paris, Minuit.
- Bourdieu, P., 1997, *Les usages sociaux de la science. Pour une sociologie du champ scientifique*, Paris, INRA.
- Bourdieu, P., 2001, *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir.
- Charle, Ch. & J. Verger, 2007, *Histoire des universités* (1994), Paris, PUF, Que sais-je ? 2^e éd.
- Dumont, R., 1962, *L'Afrique noire est mal partie*, Paris, Seuil.
- Durand, G., 1996, *Introduction à la mythodologie. Mythes et sociétés*, Paris, Albin Michel.
- Eboussi Boulaga, F., 1999, *Lignes de résistance*, Yaoundé, CLE.
- Ela, J.-M., 2006, *L'Afrique à l'ère du savoir. Science, société et pouvoir*, Paris, L'Harmattan.

- Juridis Périodique*, 2009, Revue de droit et de science politique, n° 80, octobre-novembre-décembre.
- Hottois, G., 2004, *Philosophie des sciences, philosophies des techniques*, Paris, Odile Jacob.
- Hountondji, P., 1997, *Combat pour le sens. Un itinéraire africain*, Cotonou, Éditions du Flambeau, .
- Ki-Zerbo, J., 2003, *À quand l'Afrique ? Entretien avec René Holenstein*, Paris, Éditions de l'aube.
- Ki-Zerbo, J., 2007, *Repères pour l'Afrique*, Panafrika, Silex, Paris, Nouvelles du sud.
- Kuhn, Th. S., 1970, *La structure des révolutions scientifiques* (1962), Paris, Flammarion.
- Lecourt, D., 2000, *Rapport au ministre de l'éducation nationale sur l'enseignement de la philosophie des sciences*<http://www.education.gouv.fr/rapport/Lecourt/>.
- MINEPAT, 2009, Cameroun : – Vision 2035, s.l. – 2009, *Document de stratégie pour la croissance et l'emploi* (DSCE), Cadre de référence de l'action gouvernementale pour la période 2010-2020, s.l.
- MIINESUP Cameroun, 2011, « Note de conjoncture » consacrée à la nouvelle gouvernance universitaire, n° 6, Yaoundé. *Charte de partenariat universités-Entreprises*, Yaoundé, Les Grandes éditions.
- Morin, E. & S. Naïr, 1997, *Une politique de civilisation*, Paris, Arléa.
- Mudimbe, V.-Y., 1982, *L'odeur du Père. Essai sur les limites de la science et de la vie en Afrique Noire*, Paris, Présence africaine.
- Simondon, G., 2001, *Du mode d'existence des objets techniques* (1958-1989), Paris, Aubier.
- Site du MINESUP du Cameroun : www.minesup.gov.cm
- Site du MINEPAT du Cameroun www.minepat.gov.cm
- Verger, J., 1999, *Les universités au Moyen Âge* (1973), Paris, PUF.
- Wittgenstein, L., 1961, *Investigations philosophiques* (1953), tr. fr. P. Klossowski, Paris, Gallimard.

Le financement de l'enseignement supérieur au Cameroun

Hilaire De Prince Pokam

S'il est un défi majeur auquel se trouve confronté l'enseignement supérieur au début de ce XXI^e siècle en Afrique en général et au Cameroun en particulier, c'est bien celui de sa survie sur les plans de la culture, de l'économie et de la gestion¹. Comme l'écrit William S. Saint, « à des degrés divers, on considère généralement que les principaux problèmes de l'enseignement supérieur en Afrique sont la qualité, l'utilité pratique, le financement, l'efficacité, l'équité et la gestion » (Saint 1993:6). Pourtant, la nécessité d'atteindre les objectifs assignés à l'enseignement supérieur implique la mise en œuvre de stratégies efficaces. Or au Cameroun, le financement et la gestion de l'enseignement supérieur public relèvent presque entièrement de l'État. Malheureusement, depuis plusieurs décennies, ce secteur éducatif est confronté à une crise profonde dont l'origine se situe, entre autres, dans le déséquilibre croissant entre les besoins nécessaires pour assurer un enseignement de qualité et les ressources disponibles. Les budgets des universités ne suffisent pas à couvrir leur fonctionnement. Une des raisons des crises financières réside dans le fait que l'aide diminue, et la recherche d'un financement suffisant constitue une quête constante de la plupart des institutions publiques. Le gouvernement a été contraint par la Banque mondiale de revoir ses recettes et ses dépenses lorsqu'elle lui a imposé les plans d'ajustement structurel. En outre, les institutions privées dont la création est autorisée depuis 1993, date de la réforme universitaire², ne sont pas mieux loties, d'autant que la situation économique actuelle de l'État n'est pas de nature à laisser espérer une aide quelconque de sa part. Pourtant, pour la plupart des établissements d'enseignement supérieur, les objectifs financiers sont clairs : disposer de fonds suffisants pour mettre au point l'infrastructure académique indispensable à l'accueil d'un nombre

croissant d'étudiants et leur offrir la formation correspondant à leurs besoins ainsi que la possibilité de produire des connaissances au niveau local qui contribueront à la stabilisation sociale et au développement économique de la nation.

Face à la crise économique qui induit la réduction des ressources des institutions publiques et les difficultés financières des institutions privées d'enseignement supérieur, les établissements n'ont d'autre choix que de mobiliser toutes les énergies en vue de la résolution de leurs problèmes de financement et de gestion. La présente étude s'inscrit dans le droit fil de ces préoccupations. Elle se veut une contribution à la remise en question du financement et de la gestion des établissements d'enseignement supérieur au Cameroun. Elle se propose de déterminer les acteurs, les modes de financement et les effets de ce système de financement sur la gestion de l'enseignement supérieur au Cameroun en ces temps de crise financière aiguë, ainsi que les contraintes qui structurent leurs actions. Ceci d'autant plus que le déclin du financement de l'État et son absence de soutien financier aux institutions privées surviennent au moment où les augmentations considérables des effectifs compliquent davantage la tâche des établissements – alors que la gestion et le financement de l'enseignement supérieur doivent être des instruments qui améliorent la qualité et la pertinence. Car « la question du financement de l'éducation en Afrique fait partie intégrante de celle, plus générale, de l'efficacité des politiques éducatives » (Kasera *et al.* cité in Tsafack Nanfosso 2006:109).

Pour atteindre l'objectif fixé, nous avons mené des investigations auprès des établissements d'enseignement supérieur tant publics que privés. Les établissements publics retenus sont principalement les Universités de Dschang, de Douala et de Buéa. Étant donné que les modalités de financement des institutions publiques semblent quasi identiques, surtout s'agissant des sources, c'est au sein des ressources propres que l'on peut déceler des spécificités, comme nous le montrerons à partir des cas de l'Université de Dschang et de Buéa. Les établissements privés retenus sont : l'Institut Siantou supérieur, l'Université Catholique d'Afrique Centrale (UCAC), PKFokam Institute of Excellence, le groupe Ndi-Samba formation, tous situés à Yaoundé ; l'Institut supérieur de management (ISMA) et le Complexe universitaire ESG-ISTA, situés à Douala ; l'Université adventiste Cosendai de Nanga Eboko, l'Université des Montagnes de Bangangté et l'Institut supérieur Nanfah de Dschang. La raison de la diversité des institutions privées dans cette étude réside dans le fait que ces établissements obéissent à des initiatives et modalités de création et de fonctionnement variables qui se répercutent également sur les modalités de leur financement dont l'analyse comparée sera riche de renseignements.

Notre étude vise dès lors à démontrer qu'au Cameroun, où persiste encore la crise économique, le financement de l'enseignement supérieur repose sur des structures de revenus variées, mobilisées par plusieurs acteurs - aussi bien pour les institutions publiques que les privées. Ce système de financement produit de multiples effets et évolue dans un contexte contraignant.

Etat des lieux du système de financement de l'enseignement supérieur

Au Cameroun, on observe une diversification du financement de l'enseignement supérieur tant par ses acteurs que par leurs modes d'intervention. Car plusieurs structures de revenus y participent dans les institutions publiques et privées. Cela représente une tentative de solution au problème de la réforme des politiques de financement, partagé d'ailleurs par l'ensemble des partenaires de l'enseignement supérieur, y compris les étudiants. L'UNESCO, à travers la Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle (article 14) publiée en 1998 et réaffirmée en 2003 par les participants à la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, a reconnu que « le financement de l'enseignement supérieur requiert des ressources publiques et privées » (Unesco 2004:17). Selon la Banque mondiale également, les sources de financement des établissements d'enseignement supérieur devraient être plus diversifiées³. En ce qui concerne les étudiants, le Forum régional des associations d'étudiants en Afrique organisé par le BREDA en mars 1998 à Accra, au Ghana, a adopté la recommandation ci-après :

L'enseignement supérieur doit bénéficier d'un financement adéquat et durable. Étant donné les difficultés des États membres à assurer un financement complet de l'enseignement supérieur, le forum recommande aux établissements d'enseignement supérieur de mobiliser des ressources complémentaires à travers des activités génératrices de revenus et des contributions minimales et raisonnables des étudiants (Unesco 2003:8).

Cette réforme des politiques de financement de l'enseignement supérieur entraîne dès lors une mobilisation pour des ressources additionnelles. Elle induit un financement mixte de l'enseignement supérieur, ce qui implique que le gouvernement et le secteur privé investissent dans l'enseignement supérieur, comme nous le démontrera la suite de notre analyse.

Le système de financement dans les institutions publiques

Avant 1993, l'État était le seul pourvoyeur de fonds des institutions publiques d'enseignement supérieur. Mais depuis la réforme universitaire, il est demandé aux universités de générer des fonds pour leurs activités. La tendance actuelle consiste à réduire la dépendance financière de ces institutions vis-à-vis de l'État en les transformant en entreprises publiques qui recouvrent un pourcentage croissant de leurs coûts pendant le processus éducatif. C'est la raison pour laquelle le champ d'intervention de l'État dans le financement et l'offre de l'enseignement supérieur est devenu plus restreint. L'État s'emploie à promouvoir une plus grande autonomie institutionnelle, pour permettre aux universités et autres institutions d'enseignement supérieur d'avoir plus de liberté dans la gestion de leurs ressources et d'élaborer des politiques proactives de génération des revenus. Ainsi, la loi n° 005 du 16 avril 2001 relative à l'orientation de l'enseignement supérieur prévoit deux formes de financement des universités d'État au Cameroun : les financements internes et les financements externes.

Les acteurs des financements internes

Les acteurs des financements internes des institutions publiques sont les institutions elles-mêmes, les familles et les étudiants.

- **Les familles et les étudiants**

Les familles et les étudiants participent au financement de l'enseignement supérieur à travers des frais de pré-inscription (10 000 FCFA par étudiant), des droits universitaires (50 000 FCFA pour les étudiants camerounais suivant une formation générale et supérieure à ce montant pour les formations professionnalisantes), des frais de concours, des loyers des cités universitaires, des recettes estudiantines provenant des restaurants universitaires, l'achat des documents, le transport, l'habillement, les soins de beauté et les loisirs. L'enquête menée en 2010 dans le cadre de cette étude à l'Université de Douala et de Dschang⁴, nous donne les estimations des contributions des parents, des proches parents et des étudiants eux-mêmes. Les prêts sont rares et ne concernent pas 1 pour cent des enquêtés.

S'agissant des parents, 71,1 pour cent des étudiants interrogés répondent que leurs études sont financées actuellement par eux, 55,2 pour cent des enquêtés déclarent que leurs parents participent aux frais de scolarité, 55 pour cent d'entre eux affirment que le financement de leur logement provient de leurs parents. 53,3 pour cent des étudiants disent que leur alimentation est financée par leurs parents. Selon 47,2 pour cent d'entre eux, l'achat de leurs documents est financé par leurs parents. Pour 44,9 pour cent des enquêtés, leurs parents financent leur transport ; 37,7 pour cent des étudiants interrogés tiennent leur habillement de leurs parents. Pour 25,3 pour cent d'entre eux, leurs soins de beauté proviennent des parents, tandis que 23, 6 pour cent perçoivent les frais de leurs loisirs toujours de leurs parents.

Concernant les proches parents, 10,9 pour cent des étudiants interrogés affirment que leurs études sont financées par un autre membre de la famille, 5,5 pour cent par plusieurs membres de la famille. 6,5 pour cent des enquêtés déclarent que leurs frais de scolarité proviennent d'un autre membre de la famille et 9,9 pour cent de plusieurs membres de la famille. 6,8 pour cent d'entre eux ont leur logement financé par un autre membre de la famille et plusieurs membres de la famille. Selon 5 pour cent des étudiants, leur alimentation est financée par un proche parent, et celle de 10,8 pour cent est financée par plusieurs membres de la famille. 5,1 pour cent des étudiants interrogés affirment que l'achat de leurs documents est financé par un autre membre de la famille et 9,2 pour cent par plusieurs membres de la famille. 4,8 pour cent des enquêtés ont leur transport financé par un autre membre de la famille et 7,9 pour cent de ceux-ci ont leur transport financé par plusieurs membres de la famille. 4,4 pour cent des étudiants ont leur habillement financé par un autre membre de la famille et 8,8 pour cent par plusieurs membres de la famille. 3 pour cent des étudiants ont leurs soins de beauté financés par un autre membre de la famille, alors que 5,6 pour cent

d'entre eux ont leurs soins de beauté financés par plusieurs membres de la famille. S'agissant des loisirs, 3 pour cent des étudiants sont financés par un autre membre de la famille et 4,8 pour cent par plusieurs membres de la famille.

Quant aux étudiants eux-mêmes, 4,6 pour cent affirment que leurs études sont financées par leur propre salaire mensuel et 12,3 pour cent par leur travail de vacances. Plusieurs d'entre eux financent diverses charges par leur salaire mensuel ou le travail de vacances : frais de scolarité 6,1 pour cent, logement 6,5 pour cent, alimentation 8,3 pour cent, achat de leurs documents 16,1 pour cent, transport 17,2 pour cent, habillement 29,1 pour cent, soins de beauté 32,7 pour cent, loisirs 33,8 pour cent. En dehors des frais de scolarité, les contributions provenant des salaires mensuels des étudiants sont inférieures à 1 pour cent pour les autres charges.

Le tableau ci-dessous indique de manière plus détaillée ces différentes sources de financement et la nature des charges.

Tableau 5.1 : Répartition de la participation des familles et des étudiants au financement de l'université à l'Université de Dschang et de Douala en 2009-2010

Nature des charges	Personnes assurant la prise en charge			
	Parents %	Autre membre de la famille %	Plusieurs membres de la famille %	L'intéressé %
Frais de scolarité	55,2	6,5	9,9	6,1
Logement	55	6,8	6,8	6,5
Alimentation	53,3	5	10,8	8,3
Achat de documents	47,2	5,1	9,2	16,1
Transport	44,9	4,8	7,9	17,2
Habillement	31,7	4,4	8,8	29,1
Soins de beauté	25,3	3	5,6	32,7
Loisirs	23,6	3	4,8	33,8

Dans l'ensemble, après l'État, les familles et les étudiants constituent des acteurs précieux dans le financement de l'enseignement supérieur, comme le démontre ce tableau. Leur contribution était de 32 pour cent entre 1999 et 2005 (Brossard et Foko 2007:48). Elle est assez élevée, comparée à celle des autres pays d'Afrique francophone dont les données sont disponibles (Brossard et Foko 2007 : 48). Les droits d'inscription constituent à côté des subventions de l'État la seconde source de financement des universités publiques. En 2007 par exemple, ils constituaient 35 pour cent du budget de l'Université de Buéa (University of Buéa Strategic Plan:7). Les recettes estudiantines sont très importantes, car non seulement elles constituent plus de 90 pour cent de toutes les recettes des universités, mais elles présentent une courbe évolutive ascendante et leurs réalisations sont les plus constantes. Cela reflète la croissance de la population estudiantine et les efforts faits par les autorités compétentes pour recouvrer les recettes y afférentes. De ce fait, elles constituent la

source de financement la plus sûre pour des universités comme celle de Dschang (Mboh2003:19). Cependant, le paiement des frais de scolarité par les étudiants ne se fait pas toujours de gaieté de cœur. Déjà en 1991, des grèves ont eu lieu dans l'unique Université de Yaoundé pour contester l'idée de paiement et en 2005, la grève quasi générale qui a ébranlé toutes les institutions publiques durant le second semestre, portait également sur l'annulation de ces frais de scolarité⁵.

- **Les institutions universitaires**

Les établissements publics mobilisent des ressources propres, complémentaires aux ressources publiques, notamment en offrant des formations supérieures professionnelles attractives, des formations continues, et en réalisant des activités génératrices de revenus et des investissements.

L'offre des formations professionnalisantes

Depuis 2000, écrit Tsafack Nanfosso, certaines filières ont été identifiées dans les universités comme

Pouvant permettre de spécialiser davantage les étudiants dans des disciplines porteuses sur le plan de la recherche d'emploi ou sur le plan d'un accroissement de connaissances spécifiques pour les publics travailleurs. L'idée de la « professionnalisation » de l'enseignement supérieur public a ainsi vu le jour dans les facultés dont les filières traditionnelles permettaient de proposer de telles formations, notamment de niveau Bac +5, en vue de l'obtention d'un diplôme d'études supérieures. (Tsafack Nanfosso 2006:106)

Le coût de la formation est plus élevé que le coût normal de la formation supérieure au Cameroun. L'inscription dans les formations professionnelles n'est valide que si le candidat débourse des frais de scolarité compris entre 100 000 FCFA et 1 300 000 FCFA. Le montant de ces formations varie en fonction des universités. Les sommes perçues concourent au financement de ces institutions.

À l'Université de Dschang, la formation en master II professionnel en Droits de l'homme, droit pénal international et droit international humanitaire coûte 200 000 FCFA pour les étudiants non travailleurs et 350 000 FCFA pour les travailleurs, à la faculté des sciences juridiques et politiques. Dans la même faculté, le master professionnel en droits et techniques fonciers et domaniaux coûte 350 000 FCFA pour les étudiants non travailleurs et 500 000 FCFA pour les étudiants travailleurs. La formation en DEUP coûte 150 000 FCFA et celle de la licence professionnelle en comptabilité-finance, marketing-vente coûte 300 000 FCFA par an, à la faculté des sciences économiques et de gestion. La formation en licence professionnelle en tourisme, guide et interprète ou en système d'information géographique et télédétection coûte 300 000 FCFA par an, à la faculté des lettres et sciences humaines. À la Faculté des sciences agronomiques, le master professionnel en biotechnologie, en production animale et végétale et en environnement et eau

coûte un million de FCFA par an. À l'Université de Yaoundé II, à la Faculté des sciences juridiques et politiques, le DESS de droit des affaires internationales et fiscalité coûte 700 000 FCFA. Le DESS/master en stratégie, défense, sécurité, gestion des conflits et des catastrophes, coûte 750 000 FCFA pour les Camerounais et ressortissants de la CEMAC et 1 million de FCFA pour les autres. Le DESS/master en droit de la propriété intellectuelle, coûte 800 000 FCFA. À la faculté des sciences économiques de la même université, le DESS en économie des transports et logistique des échanges coûte 750 000 FCFA.

Cette professionnalisation des enseignements est devenue l'une des préoccupations du ministère de l'Enseignement supérieur, à travers la création et la consolidation des filières professionnelles dans les facultés, avec pour objectif stratégique : au moins une filière professionnelle par faculté à l'horizon 2005 et par département à l'horizon 2010 (*Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur au Cameroun* 2004:12). Cependant, en ce qui concerne le montant des formations professionnelles, il existe un vide juridique. L'arrêté du ministre de l'Enseignement supérieur de 2006 fixant les conditions de création, le régime des études et des évaluations de la licence professionnelle dans les établissements d'enseignement supérieur au Cameroun est resté muet sur ce point, ce vide permet à chaque établissement de fixer ce montant à sa guise, ce qui ne manque pas de faire planer sur les esprits la crainte de l'arbitraire dans la fixation de ces frais.

Les activités génératrices de revenus

Selon un décret du 19 janvier 1993, les institutions universitaires œuvrent à la génération des recettes nécessaires à leur fonctionnement et aux investissements par la réalisation des activités productrices particulières à chaque institution et par la gestion autonome de ces activités. Ces activités sont également encouragées par la Banque mondiale⁶. Dans cette perspective, l'Université de Buéa a élaboré un système destiné à mobiliser des fonds afin de surmonter la pénurie de financement, le Fonds de développement de l'Université de Buéa, soutenu par les populations locales (entreprises, communauté universitaire et élites). Dans le cadre de ce système, elle a pu mobiliser des fonds auprès des entreprises, des étudiants et de la communauté, ce qui lui a permis de construire des bibliothèques et des salles de cours.

L'Université de Dschang, quant à elle, a créé en 2007 le Groupement d'intérêt économique (GIE). C'est la structure opérationnelle de l'université pour les activités génératrices de revenus, le développement des formations professionnalisantes et l'esprit d'entreprise. Il est l'interface entre les milieux économiques et l'université.

Ses secteurs et pôles d'activités génératrices de revenus sont : commerce et distribution (presses universitaires, boutique universitaire, navette intercampus, microfinance, représentations et intermédiations, fast-food) ; productions agricoles (poulets de chair, pomme de terre, rejets de plantain, plants fruitiers sélectionnés, haricots verts, pisciculture, plants de palmiers) ; études et expertises ; services

(organisation et hébergement des événements, réponses aux appels d'offres divers, formation continue, clinique juridique, office de médiation, cabinet conseil en gestion et marketing, ingénierie financière, promotion immobilière.

En 2010, le GIE a eu un chiffre d'affaires annuel de près de 200 millions, avec près de 25 millions reversés annuellement au Trésor public (impôt et taxes diverses), 6 millions reversés à l'Université de Dschang en dividendes⁷.

Les investissements et dotations

Certaines ressources propres des universités proviennent des investissements et des dotations. Ainsi, à l'Université de Dschang, certaines ressources proviennent des loyers de la cité universitaire, des recettes de la ferme d'application et de recherche, du « Dschang University Press », du centre médico-social, du centre d'enseignement à distance, du centre de reprographie et communication, du centre de formation continue, du centre de formation et conférences, du fonds de remboursement des avances de solde, du transport des étudiants, du Laboratoire des sciences du sol, des antennes, des recettes diverses (dons et legs, frais de justice, location des salles), de l'abonnement aux prestations NTIC, de la location des sites de l'Université de Dschang par MTN et Orange, du remboursement d'achat d'ordinateurs aux enseignants. D'autres universités disposent de structures quasi identiques.

Les acteurs des financements externes

Selon la loi n° 005 du 16 avril 2001 relative à l'orientation de l'enseignement supérieur, il existe quatre possibilités de financement externe pour les universités publiques : les subventions de l'État et des collectivités territoriales décentralisées, les dons et legs, les concours divers provenant de la coopération bilatérale, multilatérale et internationale, les emprunts. Ce qui signifie que l'État et certains partenaires nationaux et internationaux concourent au financement des universités camerounaises.

- **L'État, acteur de premier plan**

L'État est le premier pourvoyeur des universités au Cameroun. Le tableau ci-dessous présente sa contribution à l'enseignement supérieur de 1993 à 2010.

Tableau 5.2 : Evolution du budget de l'enseignement supérieur par rapport au budget global de l'État de 1993 à 2010

Année	Budget Etat en milliards de FCFA	Budget MINESUP en milliards de FCFA	% budget MINESUP par rapport à celui de l'État
1993-1994	576	16,145221	2,8
1994-1995	581	14,498	2,4
1995-1996	682	13,337	1,9
1996-1997	1 113	13,016	1,03

1997-1998	1 256,750	11,795	0,93
1998-1999	1 230	12,974	1,05
1999-2000	1 297,638	13,614	1,04
2000-2001	1 476	16,828	1,14
2004	1 617	24,851	1,53
2005	1 721	25,110	1,45
2006	1 861	24,644	1,32
2007	2 251	34,99	1,55
2008	2 276	36,474	1,6
2009	2 301,4	39,433	1,7
2010	2 570	43,711	1,7

Les données du tableau ci-dessus indiquent une régression relative des prévisions allouées à l'enseignement supérieur si l'on s'en tient au pourcentage du budget par rapport au budget global depuis la réforme. Car en dehors des deux premières années, ce budget n'a jamais atteint 2 pour cent du budget de l'État, ce qui suggère que le financement de l'enseignement supérieur ne constitue pas vraiment une priorité de l'État, surtout si l'on tient compte de l'évolution des allocations dans d'autres secteurs d'activité couverts par le budget de l'État ou dans les pays de la sous-région Afrique centrale. Le document de synthèse de la stratégie sectorielle, qui tient aussi bien compte de l'éducation de base et du secondaire que de l'enseignement supérieur, fait le même constat. On peut y lire ce qui suit : « au cours de l'année de base (2002), les recettes de l'État représentent 17,9 pour cent du PIB, et les dépenses courantes pour le secteur, 15,8 pour cent de celles-ci, soit un montant de 214 milliards de FCFA, ce qui équivaut à 2,8 pour cent du PIB. Ce chiffre est sensiblement inférieur à la moyenne régionale (3,3 pour cent) » (Abe 2007:15).

La dépense publique unitaire dans l'enseignement supérieur a donc baissé au Cameroun. Car il existe une tendance à la baisse de la dépense unitaire en pourcentage du PIB par habitant. Entre 1990 et 2003 par exemple, celle-ci a baissé d'environ 30 pour cent (Brossard & Foko 2007:23). Cela est dû à des améliorations de gestion, par exemple la réduction des dépenses sociales (gel de l'environnement des bourses, privatisation de la restauration, fin de la gratuité des transports) et promotion du secteur privé. En réduisant les subventions, l'État encourage les établissements à chercher d'autres sources de revenus, notamment en augmentant les frais de scolarité, surtout en ce qui concerne les formations professionnalisantes. Le tableau ci-dessous permet de situer le montant du budget du ministère de l'Enseignement supérieur par rapport aux autres ministères de 2007 à 2011.

Tableau 5.3 : Répartition du budget de l'État par ministère de 2007 à 2011.

Ministères	Année budgétaire				
	2007	2008	2009	2010	2011
Relations extérieures	24 270 000 000	24 284 000 000	25 760 000 000	28 784 000 000	22 071 000 000
Administration territoriale	33 316 000 000	27 337 000 000	30 124 000 000	35 992 000 000	29 622 000 000
Justice	16 343 000 000	23 089 000 000	24 499 000 000	26 329 000 000	15 570 000 000
Défense	142 198 000 000	155 203 000 000	162 085 000 000	175 355 000 000	163 963 000 000
Culture	4 569 000 000	4 687 102 000	5 252 000 000	3 296 000 000	3 296 000 000
Éducation de base	121 929 000 000	113 368 000 000	153 102 000 000	167 728 000 000	142 078 000 000
Sport et éducation physique	9 387 000 000	15 398 000 000	14 409 000 000	17 923 000 000	8 674 000 000
Communication	5 951 000 000	6 012 000 000	6 568 000 000	7 376 000 000	5 702 000 000
Enseignement supérieur	34 990 000 000	36 474 000 000	39 433 000 000	43 711 000 000	32 265 000 000
Recherche scientifique	10 447 000 000	11 855 000 000	12 586 000 000	13 157 000 000	7 825 000 000
Économie et finances	61 564 000 000	48 863 000 000	52 027 000 000	53 371 000 000	44 184 000 000
Commerce	4 207 000 000	4 078 000 000	4 240 000 000	5 405 000 000	4 277 000 000
Planification, Prof. du Dév et A.T	14 415 000 000	29 117 000 000	27 594 000 000	23 216 000 000	21 806 000 000
Tourisme	4 052 000 000	4 097 000 000	4 264 000 000	4 340 000 000	3 255 000 000
Enseignements secondaires	166 724 000 000	168 156 000 000	204 507 000 000	208 624 000 000	182 155 000 000
Jeunesse	6 112 000 000	7 161 000 000	8 501 000 000	7 820 000 000	8 136 000 000
Environnement et protec. de la nat	2 995 000 000	3 583 000 000	5 200 000 000	5 806 000 000	4 729 000 000
Industrie, mines	4 170 000 000	4 086 000 000	4 799 000 000	6 801 000 000	4 441 000 000
Agriculture et dév. rural	40 129 000 000	39 766 000 000	55 752 000 000	60 342 000 000	71 424 000 000
Élevage, pêche	10 041 000 000	9 481 000 000	15 684 000 000	20 488 000 000	20 988 000 000
Énergie et eau	18 444 000 000	18 233 000 000	18 202 000 000	44 614 000 000	92 415 000 000
Forêts et faune	13 155 000 000	15 051 000 000	20 778 000 000	17 547 000 000	20 915 000 000
Emploi et formation prof.	5 989 000 000	5 889 000 000	5 728 000 000	6 081 000 000	5 174 000 000
Travaux publics	133 609 000 000	139 506 000 000	165 985 000 000	182 282 000 000	207 000 000
Domaines et affaires foncières	10 378 000 000	10 292 000 000	10 298 000 000	15 176 000 000	
Développement urbain et habitat	57 524 000 000	40 776 000 000	56 968 000 000	51 038 000 000	45 559 000 000
Petites et moy. ens.	4 415 000 000	4 406 000 000	5 989 000 000	7 222 000 000	6 238 000 000
Santé publique	105 266 000 000	87 629 000 000	113 330 000 000	123 701 000 000	151 810 000 000
Travail et sécurité sociale	4 152 000 000	4 060 000 000	4 119 000 000	4 322 000 000	3 472 000 000
					329 000 000
Affaires sociales	6 158 000 000	5 919 000 000	7 442 000 000	7 589 000 000	4 329 000 000
Promotion de la fem. et de le fam.	5 415 000 000	5 403 000 000	5 903 000 000	5 728 000 000	3 611 000 000
Postes et télécom	10 991 000 000	11 208 000 000	12 016 000 000	12 641 000 000	10 018 000 000
Transports	8 080 000 000	13 365 000 000	15 167 000 000	11 758 000 000	10 469 000 000
Fonction publique et réforme adm	12 028 000 000	11 583 000 000	12 513 000 000	12 660 000 000	11 005 000 000

Source : loi n° 2006/013 du 29 décembre 2006 portant loi de finances de la République du Cameroun pour 2007, loi n° 2007/05 du 26 décembre 2007 portant loi de finances de la République du Cameroun pour 2008, loi n° 2008/012 du 29 décembre 2008 portant loi de finances de la République du Cameroun pour 2009, loi n° 2009/018 du 15 décembre 2009 portant loi de finances de la République du Cameroun pour 2010, loi n° 2010/05 du 21 décembre 2010 portant loi de finances de la République du Cameroun pour 2011.

Le tableau ci-dessus suggère que sur les cinq dernières années, l'enseignement supérieur a occupé la 9^e place sur 34 par le montant de son budget dans la loi de finances du Cameroun, ce qui démontre que loin d'être négligé, il n'est pourtant pas la priorité gouvernementale. Cette priorité étant accordée aux travaux publics, à l'enseignement secondaire, à la défense, à la santé et à l'éducation de base, qui occupent la tête du peloton.

Tout compte fait, ces subventions de l'État constituent jusqu'à présent la plus grande source de financement des institutions publiques d'enseignement supérieur. Elles ne sont pas, cependant, réparties de façon identique pour toutes ces universités, comme l'illustrent par exemple celles de l'année académique 2000-2001 : Université de Ngaoundéré : 1 milliard de FCFA, Université de Buéa : 1 milliard 250 millions de FCFA, Université de Dschang : 1 milliard de FCFA, Université de Douala : 1 milliard 400 millions de FCFA, Université de Yaoundé II : 1 milliard 100 millions de FCFA, Université de Yaoundé I : 1 milliard 900 millions de FCFA.

À la lumière de ces chiffres, l'on constate que la répartition des subventions de l'État semble arbitraire. Car elle ne tient pas compte de critères objectifs tels que la croissance des effectifs étudiants et les charges incompressibles ou les dépenses de base – qui comprennent les dépenses du personnel, l'organisation des examens et concours et les dépenses de recherche. Par exemple, au cours de l'exercice 2000-2001, on constate qu'à l'Université de Dschang, avec des dépenses de base de 880 millions de FCFA, il est alloué une subvention de 1 milliard, tandis que l'université de Douala, dont les dépenses de base n'excèdent celles de Dschang que de 60 millions de FCFA, bénéficie d'une subvention de 1 milliard 400 millions de FCFA. L'Université de Ngaoundéré, dont les dépenses de base ne sont que de 560 millions, bénéficie de la même subvention que l'Université de Dschang. Pire encore, l'Université de Buéa dont les dépenses de base n'atteignent pas celles de Dschang, bénéficie d'une subvention qui dépasse largement celle de cette dernière. Cette inégalité est encore plus inexplicable et incompréhensible si l'on s'en tient au fait que l'Université de Dschang est l'université la plus étendue géographiquement. Elle est située dans trois villes, est implantée dans six régions du pays à travers ses antennes de Bambili, Nkolbison, Ebolowa, Belabo et Maroua. Par conséquent, les charges liées à ses dépenses de base ne peuvent qu'être énormes (Mboh 2003:26).

Si l'on analyse cette fois-ci l'allocation des subventions en tenant compte du critère de la croissance des effectifs étudiants, les conclusions sont identiques.

L'Université de Douala, dont les effectifs estudiantins ne dépassent ceux de Dschang que d'un millier, bénéficie d'une subvention élevée alors que l'Université de Buéa, dont les effectifs sont exactement la moitié de ceux de Dschang, bénéficie d'un traitement égal à celle-ci. Cela démontre une absence d'objectivité dans la politique de répartition des subventions par l'État et un dédain des coûts par unité d'analyse.

Le directeur des affaires administratives et financières de la faculté des sciences juridiques et politiques de l'Université de Dschang juge cette répartition des subventions discriminatoire : « *il n'y a pas une clé de répartition, on ne distingue pas la prise en compte du nombre d'étudiants et d'enseignants par université* ». [Entretien avec M. Tchatchouang Charles, le 27 septembre 2011]

Il suggère même la définition d'une règle, par exemple la prise en compte de la notoriété scientifique des universités. Cependant, certains auteurs ne soutiennent pas la politique des subventions. Ainsi, Roger Tsafack Nanfosso affirme qu'« au Cameroun le subventionnement de l'enseignement supérieur public biaise le marché » (Tsafack Nanfosso 2006:110).

En plus des subventions, l'État participe au financement de l'enseignement supérieur en octroyant des bourses ou des aides universitaires à certains étudiants. 21,5 pour cent des étudiants interrogés lors de nos enquêtes affirment avoir déjà bénéficié d'une aide universitaire du gouvernement camerounais.

- **Les autres partenaires**

Les institutions publiques d'enseignement supérieur bénéficient au Cameroun d'autres ressources pour leur financement que les subventions de l'État. Il s'agit des contributions volontaires des membres de la communauté, de l'action des entreprises citoyennes et de celle des partenaires internationaux qui participent au financement des institutions publiques, tant pour la construction des infrastructures que la formation des étudiants.

La Chine, la France, et bien d'autres partenaires, participent au financement de la construction des structures universitaires publiques. Dans le cadre de la coopération avec l'Université de Zhejiang, le gouvernement chinois a octroyé une aide financière de 85 millions de FCFA à l'Université de Yaoundé I. Cette aide a permis la fourniture d'équipements, d'appareils didactiques et d'ouvrages scientifiques à l'École normale supérieure et à la faculté des sciences. La France a lancé en 1992, le Programme d'ajustement structurel de l'enseignement supérieur et de la recherche universitaire au Cameroun (PAESRUC), avec une enveloppe globale de 26 millions de FF qui a permis de nombreuses réalisations. L'université de Dschang a été appuyée à l'origine par la Russie. En dehors de ces États, d'autres acteurs interviennent dans la construction des structures universitaires, plus précisément l'équipement des laboratoires et des bibliothèques. C'est le cas de la faculté des sciences agronomiques de l'Université de Dschang qui a bénéficié pour sa mise en place et son évolution de l'aide d'organismes internationaux

(BDPA, BM, CTA, FAO, UNDP). La BEAC a octroyé 5 millions de FCFA comme appui financier au Centre d'études et de recherche en droit international et communautaire (CEDIC) de la faculté des sciences juridiques et politiques de l'Université de Yaoundé II. Les partenaires internationaux financent également la formation et la recherche.

Un certain soutien financier est assuré par des agences internationales ou par des fondations internationales dans le cadre d'un programme de coopération internationale. Ces fonds sont reçus au titre d'accords permettant à des universitaires de se consacrer aux recherches, ou impliquant l'université elle-même dans un projet spécial. Ce type de financement est assuré par le British Council, le Secrétariat du Commonwealth, la Coopération française, la Commission des Nations Unies pour les droits de l'homme et d'autres organismes (Unesco 1999:109). Une autre agence de financement, l'ASDI, appuie également les universités. Certaines universités étrangères apportent leur soutien aux universités camerounaises. Ainsi, en 2000, l'Université d'Évry en France a versé une subvention de 70 000 FF à l'Université de Dschang pour la promotion d'un DESS en droits de l'homme à la faculté des sciences juridiques et politiques. Des fonds destinés à la recherche sont également versés directement aux universités par certaines agences de financement (Unesco 1999:120).

La recherche est à ce jour pratiquement synonyme de coopération internationale au Cameroun. Si l'on excepte quelques bourses d'études (de plus en plus concentrées sur des étudiants-chercheurs) et des mesures de financement d'équipement profitant essentiellement aux laboratoires de recherche, plusieurs universités sont engagées dans une forme de coopération auprès d'organismes internationaux en vue de la recherche fondée sur des projets précis⁸.

Toujours dans le cadre de la coopération, des étudiants camerounais bénéficient de bourses d'études octroyées par certains pays. Le Cameroun comptait, en 2007, trente boursiers au Canada, par le biais du programme canadien de la francophonie⁹. La Chine octroie également, depuis 1973, des bourses aux étudiants camerounais. L'Office de coopération inter-universitaire (DAAD) offre des bourses aux étudiants et invite les enseignants pour des missions de recherche en Allemagne. De 1993 à 2001, 161 étudiants ont bénéficié de la bourse marocaine¹⁰. En ce qui concerne la France, l'enveloppe consacrée aux bourses a été portée de 7 millions de FF en 1999 à près de 8 millions 90 000 FF en 2000. Cette valorisation a permis la prise en charge de 309 boursiers¹¹. Ces bourses ont une incidence financière indéniable sur le budget des universités. À l'Université de Buéa par exemple, les bourses de recherche accordées par des partenaires internationaux au cours de l'année académique 2006-2007 étaient évaluées à 200 millions de FCFA et représentaient 4 pour cent du budget (Strategic Plan *op. cit.*:7).

La mobilisation des fonds auprès des entreprises est faite dans certaines institutions publiques d'enseignement supérieur. Des accords « citoyens » de

type sponsoring sont conclus avec certaines entreprises qui sont de plus en plus qualifiées de citoyennes parce qu'elles essaient d'atténuer l'esprit de profit qui caractérise naturellement leurs activités. De tels accords ont permis à l'entreprise MTN de financer la formation doctorale à l'École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication (ESSTIC) de l'Université de Yaoundé II à hauteur de 4 millions de FCFA. L'entreprise Orange a équipé des laboratoires et apporté un soutien financier à l'enseignement professionnel à l'Université de Yaoundé I. L'Autorité aéronautique équipe les laboratoires de l'Université de Yaoundé I, pour les recherches relevant de son domaine d'action. Plusieurs entreprises sponsorisent également les jeux universitaires.

De 1998 à 2001, les Brasseries du Cameroun ont offert de la boisson aux athlètes. De 2002 à 2011, MTM a offert des tee-shirts aux finalistes et officiels, des cordes, des badges, trophées, médailles et maillots lors des finales. MTN a même construit le stade de basket de l'Université de Dschang pour les jeux qu'elle a organisés.

Au Cameroun, les membres de la communauté ont coutume de contribuer volontairement à l'éducation en espèce ou en nature. Ces contributions peuvent être motivées par des considérations philanthropiques ou d'intérêt personnel tel qu'un statut dans la société, les gains politiques escomptés, le gain d'un emploi pour soi ou pour un proche, etc. Ainsi, certaines institutions publiques reçoivent de temps en temps des dons. Des terrains pour la construction des campus notamment. La population de Soa a offert à l'État un site de 300 000 hectares pour la construction de l'Université de Yaoundé II. Celle de Souza a offert aussi des hectares de terrains à l'Université de Douala, en vue de son extension. Une élite locale de la ville de Dschang avait offert les premiers bâtiments de l'université de cette localité. Enfin, un homme d'affaires de la région de l'ouest, Fotso Victor, avait offert à l'État son collège polyvalent, qui est devenu l'Institut Fotso Victor rattaché à l'Université de Dschang.

Le système de financement dans les institutions privées

Depuis 1993, faisant suite aux prescriptions de la réforme, plusieurs institutions d'enseignement supérieur privé ont été créées. Ceci induit une forme insidieuse de privatisation de l'enseignement supérieur souhaitée d'ailleurs par la Banque mondiale.

Selon Harry Anthony Patrinos, qui peut être considéré comme « le plus fervent promoteur de la privatisation de l'enseignement supérieur dans le groupe de la banque mondiale »

La privatisation du secondaire et de l'enseignement supérieur permettrait de réaliser l'éducation pour tous dans les pays en développement. La logique est simple : comme l'enseignement supérieur profite déjà surtout aux riches, il vaut mieux les

faire payer pour que les États aient plus d'argent à dépenser pour l'éducation de base (Brouillette & Fortin 2004:11).

Cela représente une opportunité pour l'État camerounais qui ne pourra pas financer l'expansion de l'enseignement supérieur avec les fonds publics, compte tenu de l'accroissement prévisible de la demande. Le pays devra compter sur les ménages pour financer à titre privé les frais de scolarité, ainsi que sur l'action des entrepreneurs privés pour le développement de l'enseignement supérieur privé. Cependant, la ressource financière constitue une variable importante, non seulement dans la création, mais surtout dans l'efficacité, la survie et le développement des institutions privées. Cette situation est préoccupante dans la mesure où l'État ne leur accorde aucune subvention. Les données officielles disponibles en provenance du ministère de l'Enseignement supérieur (ainsi que celles recueillies au cours de nos enquêtes) « indiquent clairement que les subventions à l'enseignement supérieur privé ne sont généralement pas octroyées » (Tsafack Nanfosso 2006:110).

Chaque institution privée analysée développe ses propres modes de financement, tire ses ressources de ses activités propres et trouve ainsi moyen de diversifier la base financière du système national d'enseignement supérieur. En ce qui concerne les institutions privées d'enseignement supérieur¹², leurs ressources proviennent également des acteurs internes et externes.

Les acteurs du financement interne

Les ménages, les étudiants, et les promoteurs sont les principaux acteurs de financement interne de l'enseignement supérieur privé au Cameroun.

Les ménages et les étudiants participent au financement des institutions à travers les frais de scolarité et droits divers versés par les étudiants. Ces contributions permettent de couvrir les charges des institutions.

Tsafack Nanfosso distingue

Trois catégories de charges [qui] semblent particulièrement lourdes à cet égard : les charges infrastructurelles, [...] les charges salariales, [...] et les « coûts de menu » [qui désignent] les dépenses additionnelles qui accroissent probablement la visibilité de l'institution, mais dont la pertinence peut être remise en cause. Il s'agit notamment des frais de publicité et de marketing, des dépenses [...] de prestige [...]. La conséquence immédiate de cette situation apparaît dans la détermination des coûts de la formation, qui oscillent généralement entre 200 000 FCFA et 3 000 000 FCFA par an et par étudiant en fonction de l'institution et de la formation considérées (Tsafack Nanfosso 2006, p. 110-111).

Le tableau ci-dessous illustre le cas de quelques institutions.

Tableau 5.4 : montant des frais de scolarité et droits divers de certaines institutions privées

Établissement	Spécialité	Frais de scolarité	Logement	Restauration
Université Adventiste Cosendai	Théologie	180 000 FCFA/semestre	4 000 F CFA/mois	42 000 F CFA par mois
	Science de la santé	700 000 FCFA/an		
	Autres	230 000/semestre		
	Formation professionnelle CISCO	Étudiants : 150 000 FCFA Étudiantes : 125 000 FCFA Professionnels : 300 000 FCFA		
Université des Montagnes	Sciences de la santé	1 100 000 FCFA	7 000 à 25 000 F CFA /mois	
	Sciences et technologies	550 000 FCFA		
Université Catholique d'Afrique Centrale	Faculté de philosophie	605 000 FCFA/an 1er cycle 715 000 FCFA/an 2e cycle	32 500 F CFA/mois	600 ou 800 FCFA selon le menu choisi
	faculté de Théologie	700 000 FCFA 1er cycle 800 000 FCFA 2e cycle 1 million 3e cycle		
	Faculté de sciences sociales et de gestion	850 000 FCFA 1er cycle 1 million 2e cycle		
PKFokam Institute of Excellence	Undergraduate	2 5 000 000/an	10 000 FCFA/mois	
	Graduate	3 000 000/an		
Groupe Ndi-Samba Formation	Cycle BTS-DUTS	Camerounais 33 500 FCFA/mois Étrangers : 53 750 FCFA/mois	1er groupe : 15 000 FCFA/mois 2e groupe : 18 000 FCFA/mois	150 et 300 FCFA selon le menu choisi
	Licence professionnelle	Camerounais 45 000 FCFA/mois Étrangers : 65 000 FCFA/mois	3e groupe : 20 000 F CFA /mois	
	Cycle capacité en droit	Camerounais 15 000 FCFA/mois Étrangers : 20 000 FCFA/mois	4e groupe : 26 000 FCFA/mois	
	DSEP	Camerounais 35 500 FCFA/mois Étrangers : 53 750 FCFA/mois	5e groupe : 30 000 FCFA/mois	
	Licence de lettres modernes anglaises	Camerounais 45 000 FCFA/mois Étrangers : 65 000 FCFA/mois	6e groupe : 36 000 FCFA/mois	

Institut Supérieur de Management	ACO	Formation initiale 300 000 FCFA Formation permanente 220 000 FCFA		
	CE	Formation initiale 300 000 FCFA Formation permanente 220 000 FCFA		
	CGE	Formation initiale 300 000 FCFA Formation permanente 220 000 FCFA		
	CI	Formation initiale 320 000 F CFA Formation permanente 250 000 FCFA		
	SBB	Formation initiale 320 000 FCFA Formation permanente 250 FCFA		
	SE	Formation initiale 320 FCFA Formation permanente 250 FCFA		
	BQ	Formation permanente 250 000 FCFA Formation initiale 350 000 FCFA		
	IG	Formation initiale 350 000 FCFA Formation permanente 250 000 FCFA		
	MSI	Formation initiale 350 000 FCFA Formation permanente 250 000 FCFA		
École des sciences de la formation professionnelle	Secrétariat comptable	350 000 FCFA		
	Comptabilité et gestion	350 000 FCFA/ 320 000 FCFA		
	Secrétaire bureautique	350 000 FCFA		
	Agent commercial	270 000 FCFA/ 25 000 FCFA		
	Développeur d'application	350 000 FCFA/ 320 000 FCFA		
	Infographie	350 000 FCFA/320 000 FCFA		
	Maintenance informatique	300 000 FCFA		
	Montage vidéo	450 000 FCFA/43 000 FCFA		

Institut supérieur des sciences et technologies Nanfah	Électronique	300 000 FCFA		
	Électrotechnique	300 000 FCFA		
	Informatique de gestion	275 000 FCFA		
	Secrétariat et bureautique	250 000 FCFA		
	Commerce international	275 000 FCFA		
	Action commerciale	250 000 FCFA		
	Comptabilité et gestion d'entreprises	250 000 FCFA		

Il ressort de ce tableau que les ressources internes de financement des institutions d'enseignement supérieur privées au Cameroun proviennent principalement des frais de scolarité et, accessoirement, des frais de logement et de restauration pour les institutions disposant de résidences et restaurants. C'est le cas de l'université adventiste Cosendaï qui est dotée d'un réfectoire (3 repas) : 42 000 FCFA/mois, d'un dortoir 4 000 FCFA/mois. Il en est de même de l'UCAC, qui dispose de six résidences pouvant accueillir 135 étudiants. L'indemnité mensuelle est de 32 500 FCFA. Elle détient également une maison d'édition, *Les Presses de l'UCAC*. De même, le PKFokam Institute of Excellence possède 25 chambres pour les étudiants étrangers, coûtant 10 000 FCFA/mois. Le groupe Ndi-Samba Formation dispose de 450 chambres dont les prix varient de 15 000 à 36 000 FCFA.

Il a été constaté au cours de nos enquêtes que, comme dans les établissements publics, les étudiants participent peu au financement de leur formation, alors que les parents dépensent davantage dans les établissements privés d'enseignement supérieur pour des formations analogues assurées à l'université. Il est donc souhaitable que soient instaurés pour l'ensemble des établissements des frais d'études modulés selon les spécialités et les cycles d'enseignement. Certains promoteurs engagent leurs propres fonds dans le fonctionnement de leur institution¹³. Les chiffres relatifs à ces fonds privés ne sont jamais disponibles, à cause de la discrétion de ces acteurs. Cette forme de financement apparaît

Comme une contrainte serrée par des charges qui pèsent d'autant plus lourdement sur le budget des institutions du secteur privé que celles-ci refusent d'implémenter la politique qu'impose la modestie de leurs moyens financiers (à l'exclusion des institutions d'enseignement supérieur confessionnelles, au premier rang desquelles se trouve l'UCAC). Elles souhaitent entrer en compétition avec des institutions publiques qui bénéficient des investissements publics (Tsafack Nanfosso 2006:110).

Les acteurs extérieurs

Si la plupart des institutions privées fonctionnent exclusivement sur la base de ressources propres, certaines perçoivent des aides extérieures, à l'instar de l'UCAC, de l'Université des Montagnes, de l'Institut Siantou et du PKFokam Institute of Excellence. Les pourvoyeurs varient cependant en fonction de l'établissement.

- **Les acteurs de financement de l'UCAC**

L'UCAC est l'institution la mieux nantie en matière de ressources extérieures. La dimension internationale et confessionnelle est un atout considérable pour cet établissement, car elle lui permet de diversifier ses ressources de financement. Elle bénéficie des bourses destinées aux étudiants, des subventions destinées aux investissements, et a procédé à la constitution de la Fondation Saint-Augustin et d'un Comité de levée de fonds.

Des pays, organismes et individus octroyant des bourses destinées aux étudiants

L'UCAC met, dans la mesure du possible, à la disposition des étudiants issus de familles pauvres ou très modestes et des étudiants brillants quelques bourses d'études pouvant couvrir partiellement ou totalement des droits d'inscription, d'hébergement ou de restauration. Le fonds des bourses est alimenté par les États et organismes publics ou privés, nationaux et étrangers. En 2002-2003, les bienfaiteurs suivants (qui sont du reste les principaux donateurs) ont accordé des bourses aux étudiants de l'UCAC :

Bourses destinées aux étudiants en « service d'Église »

Origine nationale	Bienfaiteurs	Montant (devise)	Montant (FCFA)	% du total
Allemagne	Missio-Munchen	Euros 10 000	6 550 000	4,63
France	Ass. Follereau	Euros 10 000	6 550 000	4,63
Italie	Archidiocèse Milan	Euros 1 100	721 500	0,52
St-Siège	St Pierre Apôtre	US\$ 15 000	9 000 000	6,38
Sous-total 1			22 821 500	16,16

Source : Eone Eone Oscar, « Nouveaux changements pour l'université africaine de développement. Cas de l'Université Catholique d'Afrique Centrale », p. 8

Bourses « communes » destinées aux étudiants provenant d'institutions d'Église

Origine nationale	Bienfaiteur	Montant (devise)	Montant (FCFA)	% du total
Allemagne	Misereor/KZE	Euros 87 000	57 068 000	40,40
	Missio Aachen	Euros 31 000	20 305 000	14,37
Italie	Compagnie de Jésus	£it 5 819 000	1 967 000	1,40
Pays-Bas	AMA	Euros 12 600	8 264 000	5,85
Suisse	Évêché de Lausanne	Euros 3 200	2 099 000	1,49
Sous-total 2			89 703 000	63,51

Source : Eone Eone Oscar, « Nouveaux changements pour l'université africaine de développement. Cas de l'Université Catholique d'Afrique Centrale », p. 8

Provenant d'entreprises privées ou d'individus

Origine nationale	Bienfaiteur	Montant (devise)	Montant (FCFA)	% du total
Cameroun	GMC (Cie d'assurance)		1 210 000	0,86
	Total Fina Elf		3 000 000	2,12
	Brasseries Cam		3 000 000	2,12
France	Henri GRADIS	FF 30 000	3 000 000	2,12
	Amis UCAC	Euros 12 260	8 034 000	5,69
Sous-total 3			18 244 000	12,91

Source : Eone Eone Oscar, « Nouveaux changements pour l'université africaine de développement. Cas de l'Université Catholique d'Afrique Centrale », p. 9.

- **Des institutions donatrices de subventions destinées aux investissements**

L'UCAC reçoit parfois des dons ou subventions extérieures destinées à satisfaire ses besoins en investissement immobilier ou pédagogique (équipements didactiques, informatique, acquisition de livres, etc.). Ses principaux bailleurs de fonds sont : des organismes catholiques allemands (MISSIO, MISEREOR, diocèses de Munich, Cologne, Rottenburg-Stuttgart, Limburg, Fribourg), la Conférence épiscopale italienne, la Coopération française, l'Union européenne, l'État belge, l'Association des conférences épiscopales de la région d'Afrique centrale.

Pour maintenir sa situation économique et préserver son patrimoine, deux mesures ont été adoptées :

La constitution de la Fondation Saint-Augustin de l'UCAC et le Comité de levée de fonds. Par un décret de l'Association des conférences épiscopales de la région d'Afrique centrale, il a été créé, le 21 juillet 1999, une Fondation érigée en personne juridique et dénommée « Fondation Saint-Augustin ». Elle est gérée par un Conseil externe à l'université. Son objectif exclusif est de contribuer financièrement au moyen des seuls produits de son patrimoine, aux activités de l'UCAC, limitativement énumérées comme suit : l'accroissement du fonds de la bibliothèque, l'octroi des bourses d'études aux étudiants, le développement de la recherche universitaire et les moyens qui lui sont directement nécessaires. La dotation de ladite fondation est constituée initialement des fonds confiés à l'UCAC par divers bienfaiteurs. À la date du 1er janvier 2003, le patrimoine de la Fondation était estimé à 1 093 536 euros. Le plafond maximum du prélèvement en 2003, qui a été effectué au profit de l'UCAC et destiné aux activités susmentionnées, s'élevait à 29 000 euros.

Le Comité de levée de fonds a été mis en place en novembre 2002 par le recteur qui en est le président. Il est composé des membres choisis au sein de chaque établissement. Il a pour objectif d'identifier les projets de développement sous l'autorité du recteur et avec l'assistance d'un secrétaire exécutif chargé de l'élaboration des demandes d'aide et des comptes rendus de l'utilisation des fonds obtenus (Eone Eone 2003:10-11).

Les acteurs de financement de l'Université des Montagnes

Les acteurs de financement de l'Université des Montagnes interviennent selon trois modalités. Les paiements en espèces (frais de scolarité par les étudiants et les ménages, cotisations des membres de l'Association pour l'éducation et le développement et autres). Les dons en nature (terrains, équipements, etc.). Ainsi, le terrain du site définitif de l'université, d'une superficie de 204 hectares, est un don du chef supérieur de Bagangté et de ses sujets. Les missions d'enseignement, prises en charge soit par un bienfaiteur de l'université ou les organismes étrangers, soit non rémunérées, sont considérées comme des dons ou des contributions personnelles.

Les acteurs de financement du PKFokam Institute et de l'Institut Siantou

Le PKFokam Institute de Yaoundé créé par l'ONG Appropriate Development for Africa Foundation (ADAF) est en grande partie financé par celle-ci. Il reçoit aussi les dons de certaines universités américaines non partenaires en matière d'enseignement et de financement [entretien avec la responsable de la scolarité le 07-05-2009]. L'institut Siantou supérieur, quant à lui, bénéficie des bourses de l'Agence universitaire de la francophonie pour la formation à distance des étudiants à l'Université de Picardie en vue de l'obtention du master II en Informatique appliquée ou approfondie [entretien avec le directeur de l'institut Siantou supérieur le 14 mai 2009]. Il reçoit également des dons de livres de la Coopération française et de l'ONU, du matériel technique des Brasseries du Cameroun.

L'enseignement supérieur privé, dans l'ensemble « se structure en deux catégories d'établissements, différenciés par leur caractère confessionnel ou individuel. Les institutions de type confessionnel sont manifestement plus nanties que les institutions de type individuel » (Tsafack Nanfosso 2006:118). Cette catégorie est financée en totalité par les frais de scolarité des étudiants et par les fonds privés (et discrets) des promoteurs, à la différence des établissements d'enseignement supérieur privé de type confessionnel, dont les fonds proviennent généralement des communautés qui les chapeautent. Les frais de scolarité sont bien plus élevés que dans le secteur public classique, notamment à cause des charges importantes auxquelles s'exposent (ou que s'imposent) ces institutions (Tsafack Nanfosso 2006:118). D'autres établissements ne fonctionnent que sur la base des droits d'inscription des étudiants, à l'instar du Complexe universitaire ESG-ISTA de Douala. Cette limitation des sources de financement – qui s'expliquerait en partie par l'absence d'une politique partenariale – rend ce type d'institution totalement tributaire des aléas de la demande scolaire. Ce système de financement de l'enseignement supérieur produit dans l'ensemble plusieurs effets et est soumis à plusieurs contraintes.

Effets et contraintes du système de financement actuel

Les effets et contraintes du système de financement de l'enseignement supérieur au Cameroun sont perceptibles autant dans le secteur public que dans le privé.

Les effets du système actuel

Il s'agit des effets relatifs à la prépondérance de l'État dans le financement de l'enseignement supérieur public et de ceux liés à la diversité des acteurs de financement dans les institutions privées et publiques.

Les effets liés à la diversité des acteurs de financement

La diversification des sources de financement à travers la participation d'autres acteurs produit plusieurs effets sur l'enseignement supérieur au Cameroun : sur la viabilité des institutions, l'accès, la qualité et l'efficacité.

- **La viabilité, problématique des institutions privées**

Si la diversité des sources de financement des institutions d'enseignement supérieur privé semble à première vue un atout, elle suscite des interrogations quant à leur viabilité à terme dans la mesure où ces sources présentent de nombreux aléas. En effet, la survie des institutions repose sur la constance d'une demande sociale d'éducation (étant donné que les ressources financières de la plupart des institutions étudiées sont basées sur les frais de scolarité – soit essentiellement comme à l'UCAC ou à l'Université des Montagnes, soit exclusivement comme au complexe universitaire ESG-ISTA de Douala). Par ailleurs, les autres sources de financement dont bénéficient ces institutions, en l'occurrence les dons et legs provenant du Cameroun et de l'étranger, les contributions de l'Association fondatrice pour l'Université des Montagnes, le soutien financier de divers bailleurs de fonds – particulièrement internationaux pour l'UCAC par exemple – présentent deux caractéristiques. Elles sont ponctuelles et aléatoires, car soumises à l'effet de conjoncture. Par exemple, les cotisations des membres de l'Association fondatrice de l'université des Montagnes, ainsi que les vacances gratuites qui constituent une part non négligeable du budget de cette institution, ne sont pas des données stables et consolidées en matière de financement face à l'accroissement des besoins de cette institution. Ces dons représentent des sources incertaines, car ils ne dépendent pas de la volonté des responsables de l'université, mais de celle des mécènes, qui n'ont aucune contrainte, comme les étudiants, à honorer constamment leurs engagements. Ce qui fragilise cette institution qui, sans autonomie financière, ne saurait fonctionner normalement, et incite à poser la question de son avenir sans ce mécénat ou en misant sur les aléas de celui-ci. Bien que ces différentes contributions s'avèrent des leviers importants dans le processus de construction et/ou de développement de certaines institutions,

le caractère aléatoire de ce mécanisme suggère des questionnements sur les capacités d'autonomisation de ces institutions et surtout sur leur viabilité et leur efficacité à terme et ce, d'autant plus que certaines filières de formation qu'elles entendent investir (santé, technologie de l'information et de la communication, etc.) nécessitent des investissements constants et coûteux. Cette absence d'assise financière des institutions privées d'enseignement supérieur peut encourager des tendances à la construction d'« écuries » sur le modèle des écoles de commerce en France, sortes de fabriques de diplômés conjoncturels. Un tel processus ne manquerait pas d'avoir des conséquences sur la dynamique de l'enseignement supérieur, notamment d'en modifier la philosophie pour l'orienter, en tant que bien à caractère essentiellement privé, vers une logique purement marchande (Ngwé *et al.* 2008:106-107).

- **Élargissement/restriction de l'accès à l'enseignement supérieur**

L'accès à l'enseignement supérieur est soit élargi, soit restreint à cause du financement. Le montant des frais de scolarité dans l'enseignement supérieur public rend l'accès plus ouvert, élargi, alors que les frais élevés des institutions privées rendent l'accès restreint, limité.

En effet, pour ne pas rendre l'accès à l'université difficile aux étudiants d'origine sociale modeste, la réforme de 1993 a fixé les frais de scolarité à la somme de 50 000 FCFA par étudiant, ce qui est toutefois un accroissement, car il était de 3 500 FCFA. Ce montant est très bas par rapport à celui que l'on rencontre dans les institutions privées d'enseignement supérieur, même si, selon nos enquêtes, 28,6 pour cent des étudiants estiment que les frais de scolarité sont très élevés, alors que 36,5 pour cent affirment qu'ils sont élevés, 21,5 pour cent pas assez élevés et 10,7 pour cent pas du tout élevés.

La diversification financière qu'apportent les institutions privées élargit pourtant les possibilités d'accès à l'enseignement supérieur. Car en tant qu'alternative, l'enseignement supérieur privé permet aux personnes de choisir la forme d'éducation qu'elles désirent pour elles-mêmes et pour leurs enfants. En outre, comme le signale le Pôle d'analyse sectorielle en éducation (Pôle de Dakar),

La hausse des droits peut être modulée afin de favoriser l'accès à certaines filières (voire évidemment à certains groupes d'étudiants) en raison de leur utilité pour la collectivité. Le renoncement à la gratuité offre ainsi l'opportunité d'une politique d'incitation qui permet de concilier l'orientation des étudiants avec le bénéfice que peut tirer la collectivité du développement de l'enseignement supérieur (Pôle d'analyse sectorielle en éducation 2008:4).

Mais avec la baisse des fonds publics consacrés à l'enseignement supérieur, il est à craindre que les étudiants deviennent la cible de prestataires privés offrant le plus souvent des services coûteux qui favoriseront encore plus les riches et désavantageront encore plus les pauvres. La cherté de l'enseignement supérieur est

en outre un frein à l'expansion des institutions privées, en l'absence d'importantes sources de financement. Car à cause des taux élevés des frais de scolarité dans ce secteur et de l'apparition continue des formations professionnalisantes dans les universités d'État, certaines institutions privées risquent de voir leurs effectifs d'étudiants décroître (Tsafack Nanfosso 2006:107).

- **L'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur à partir des institutions privées**

R. Tsafack Nanfosso, dans une étude déjà citée, s'est également intéressé à la qualité du système d'enseignement supérieur au Cameroun. Les développements qui suivent s'inspirent de ce travail :

La qualité d'un système éducatif se mesure directement par sa capacité à produire des individus qui réussissent aux examens officiels pour lesquels ils ont été formés. Elle se mesure indirectement par la qualité du staff enseignant (capable de suivre les programmes officiels d'enseignement et d'en dispenser les contenus avec talent) et plus généralement à la qualité de l'encadrement existant dans l'institution. Elle se mesure a posteriori par la capacité des produits formés à donner la preuve de leur compétence dans les domaines dans lesquels ils ont subi avec succès une formation. Ces trois niveaux d'appréhension de la qualité ne sont pas équitablement simples à capturer. (Tsafack Nanfosso 2006:112-114)

Mais une telle perception laisse aussi de côté d'autres paramètres, notamment les mécanismes de sélection par l'argent dans les institutions privées en rapport avec l'origine sociale des étudiants.

Il faut reconnaître que le nombre réduit des effectifs dans les salles des institutions d'enseignement supérieur privé favorise un meilleur encadrement et suivi des étudiants par enseignants. Il constitue aussi un facteur clé des succès aux différents examens. L'Institut Siantou supérieur de Yaoundé, par exemple, nous permet de valider cette hypothèse. En effet, cette institution produit la plupart des majors au BTS et ses résultats sur le plan national semblent assez élevés, comme le montrent les deux seules mentions « Bien » au BTS au cours de l'année académique 2005-2006 au Cameroun : Langueu Youdom en comptabilité et gestion des entreprises et Messina Eugène en journalisme. Il réédite l'exploit en 2006 avec les trois seules mentions « Bien » au BTS : Tchioffo Kodjo en informatique de gestion, Tchuenta Simo Marie Claire en action commerciale et Nde Tatcheu Yves Patrick en électronique. En 2009, cet institut a conservé, pour la 17^e fois consécutive, la première place aux examens officiels avec près de 1 250 lauréats, dont 172 majors et vice-majors et 212 mentions bien et assez bien en BTS, DSEP et HND¹⁴. Les statistiques de ses résultats au BTS en 2006 le montrent mieux à travers le tableau ci-dessous :

Tableau 5.5 : Statistique des résultats au BTS à l'Institut Siantou supérieur en 2006

	Filières	Nombre de candidats présentés		Nombre d'admis		Taux d'admission		
		A Siantou supérieur	A l'échelon national	A Siantou supérieur	A l'échelon national	A Siantou supérieur %	à l'échelon national %	à Siantou supérieur par rapport au résultat national %
1	Action commerciale	156	877	129	509	82,69	58,04	25,34
2	Assurance	16	19	14	12	87,50	63,16	116,67
3	Banque	106	350	95	189	89,62	54,00	50,26
4	Communication d'entreprise	68	157	28	56	41,18	35,67	50
5	Comptabilité et gestion	278	1 335	71	349	25,54	26,14	20,34
6	Commerce international	104	503	56	216	53,85	42,94	25,93
7	Électronique	39	163	21	39	53,85	23,93	53,85
8	Électrotechnique	35	314	7	42	20	13,38	16,67
9	Économie sociale et familiale	30	30	19	19	63,33	63,33	100
10	Froid et climatisation	19	49	13	16	68,42	32,65	81,25
11	Hôtellerie et restauration	22	102	12	48	54,55	47,06	25
12	Informatique de gestion	199	788	143	292	71,86	37,06	48,97
13	Journalisme	25	43	20	29	80	67,44	68,97
14	Maintenance après-vente automobile	37	73	27	42	72,97	57,53	64,29
15	Photographie et audiovisuel	9	9	9	9	100	100	100
16	Secrétariat bureautique	92	387	38	72	41,30	18,60	52,78
17	Tourisme et loisirs	14	16	6	6	42,86	37,50	100
	S/totaux I	1 249	5 215	708	1 945	56,89	37,30	36,40

Les promoteurs privés sont dans l'ensemble réticents à communiquer leurs statistiques de réussite aux examens officiels en pourcentages, et

Préfèrent diffuser à profusion des statistiques brutes (nombre d'admis) qui frappent l'imagination du potentiel « client » qu'est le public. Et malheureusement, ces statistiques sont généralement monopolisées par les institutions concernées, et ce sont elles qui fournissent l'ensemble du système public (ministères, institut de la statistique, etc.) en données statistiques. C'est ainsi que de manière éparse, on peut donner les statistiques en pourcentage de réussite à l'examen du BTS de l'Institut Samba en 1997 (41,03 %), en 1998 (43,80 %), en 2000 (22,77 %) ; du Groupe Tankou Supérieur en 1998 (68 %), Institut Siantou en 2002 (37,50 %). Mais de manière générale toutefois, il est établi que les pourcentages de réussite dans les institutions d'enseignement supérieur privé sont en moyenne supérieurs à ceux des établissements d'enseignement public de niveau identique. Cette affirmation trouve du reste un certain fondement dans la mesure indirecte de la qualité du système (Tsafack Nanfosso 2006:112).

Ces performances des institutions privées aux différents examens semblent séduire certains étudiants des institutions publiques. Nos enquêtes montrent que si 13 pour cent des étudiants pensent qu'une autre université leur offrirait une meilleure formation, 20,7 pour cent estiment qu'un établissement privé leur offrirait une meilleure formation. La raison étant, entre autres, la qualité d'encadrement pour 21,7 pour cent d'entre eux, la compétence des enseignants selon 12 pour cent, la qualité des enseignements (13,2 %), la promesse d'insertion professionnelle (24,1 %) et l'environnement du travail (10,8 %). C'est sans doute la raison pour laquelle ils sont de plus en plus exigeants.

- **L'exigence de la qualité et de l'efficacité dans les institutions publiques**

Comme le précise le Pôle d'analyse sectorielle en éducation (Pôle de Dakar) :

Sur le plan de l'efficacité, la remise en cause de la gratuité dans les institutions publiques permet certes la mobilisation de ressources nouvelles pour ces institutions, mais peut également participer à la régulation des flux, notamment pour ceux qui se destinaient, du fait de leur scolarité secondaire, vers des filières à faibles débouchés. (*op. cit.*:4)

Toutefois, il faut que cette hausse se traduise par une amélioration de la qualité et de la pertinence des formations, et ce, d'autant plus que selon les résultats de nos enquêtes, 54,2 pour cent des étudiants estiment que le montant des frais de scolarité ne correspond pas à la qualité de la formation, contre 45,7 pour cent qui ont un avis plutôt favorable. Pourtant, le paiement des frais de scolarité, que beaucoup d'étudiants jugent élevés (28,5 pour cent estiment qu'ils sont trop élevés, 39,1 pour cent élevés, 18,8 pour cent pas assez élevés, 8,9 pour cent pas du tout élevés), renforce le niveau d'exigence de ces étudiants vis-à-vis de l'enseignement qui leur est proposé et des « gains » qu'ils espèrent en tirer sur le

marché du travail. C'est ce que confirment nos enquêtes selon lesquelles 70 pour cent des étudiants estiment que le paiement des frais de scolarité les pousse à plus d'exigence envers leur institution – contre 30 pour cent de l'avis opposé.

Les effets relatifs à la prépondérance de l'État dans le financement de l'enseignement supérieur public

Comme nous l'avons déjà indiqué, le financement de l'enseignement supérieur public au Cameroun est majoritairement pris en charge par l'État. Ainsi, en 2006, les dépenses publiques pour l'enseignement supérieur représentaient 80,7 pour cent de l'ensemble des dépenses globales¹⁵. Ensuite, viennent les droits payés par chaque étudiant. Une analyse globale du financement de toutes les universités en 1998 montre que les droits d'inscription acquittés par les étudiants représentaient 27,03 pour cent de celui-ci. Les recettes provenant d'autres sources que ces droits constituaient 12 pour cent du total des revenus. L'ensemble des fonds mobilisés par les universités représentait 39,18 pour cent de leur financement. Le reste, soit 60,82 pour cent, provenait de subventions de l'État¹⁶. En 2005-2006, les subventions de l'État inscrites au budget des universités représentaient 61,45 pour cent de l'ensemble des recettes, contre 24,79 pour cent pour la contribution des étudiants¹⁷. Ainsi, les universités sont fortement tributaires de l'État pour la continuité de leurs opérations et leur stabilité institutionnelle. Elles sont dès lors vulnérables aux variations des niveaux de soutien financier. Avec l'abaissement constant des niveaux réels d'assistance financière observé ces dernières années, les universités ont de plus en plus de mal à maintenir un processus de planification cohérent. Ce système de financement n'est donc pas de nature à améliorer les capacités de formation de l'enseignement supérieur au Cameroun. Car compte tenu de la conjoncture économique du pays, il y a de fortes chances pour que cette contribution diminue radicalement en valeur réelle. Cette situation pourrait sérieusement compromettre l'aptitude des universités à maintenir le niveau actuel de qualité de leur enseignement, qui doit déjà faire face à de graves contraintes. Dans le Plan stratégique de l'Université de Buéa pour la période 2007-2015, il est précisé que l'une des faiblesses de cette institution est non seulement sa trop grande dépendance des subsides de l'État, mais aussi et surtout l'insuffisance de ces subsides¹⁸. Si la contribution de l'État reste d'une importance critique, la diversification de leurs sources de financement permettra aux universités d'entreprendre avec plus de souplesse les réformes nécessaires. C'est l'unique planche de salut, d'autant que lors de la cérémonie de signature d'une convention entre l'ONG Sup-Développement et le ministère de l'Enseignement supérieur en 2008, le ministre a fait le constat que l'État ne pouvait plus, tout seul, assumer le financement de l'enseignement supérieur.

Un autre effet de l'insuffisance des subventions de l'État est la qualité de l'enseignement reçu, la gestion des établissements, les infrastructures. S'agissant

des infrastructures, elles sont insuffisantes dans presque toutes les universités. Les bâtiments, en nombre très faible, sont délabrés, les bibliothèques restent presque vides, les laboratoires sont insuffisants. Il y a une surpopulation dans les salles de cours disponibles et les amphithéâtres, les infrastructures sanitaires telles que les latrines sont parfois inexistantes, le problème d'eau potable se pose parfois.

Les contraintes

Plusieurs contraintes entravent le processus actuel de financement de l'enseignement supérieur au Cameroun. Il existe un écart entre l'offre de financement et la demande. L'État n'a pas beaucoup amélioré son action financière dans le domaine de l'enseignement supérieur, pendant que les autres acteurs restent limités pour ce qui touche à leurs moyens ou à leurs contributions. C'est ce qui fait que le financement de l'enseignement supérieur reste très insuffisant. « *Les sommes ne sont pas suffisantes pour couvrir les besoins. Car lors de l'élaboration du budget, les charges ne sont pas prises en compte* », affirme un gestionnaire d'une université. En outre, le problème de retard dans l'arrivée des fonds se pose dans le secteur public, comme le décrit le même responsable :

Les fonds arrivent toujours avec des retards, selon les textes, on décaisse les subventions chaque semestre mais on peut passer des semestres sans être payé, ce qui pose un problème, surtout que l'université agit avec des partenaires extérieurs exigeants. On peut faire 6 mois et ce qui arrive est souvent la moitié de la première tranche. Ce qui signifie qu'on ne peut rien faire. À présent, par exemple, notre faculté ne fonctionne qu'avec les frais d'inscription des étudiants. [Entretien avec le DAAF de la FSJP de l'Université de Dschang, *op. cit.*]

Ces retards compromettent assurément le fonctionnement des institutions. Car « *les subventions ne sont pas régulières et hypothèquent le bon fonctionnement de la structure* » [*ibid.*] En outre, il existe un écart entre les projections financières et leur exécution :

Les écarts sont phénoménaux. Quand on programme ce qu'on a à faire et que l'on ne perçoit rien, ça justifie des arriérés dans les facultés. Les charges sont au-delà de la dotation budgétaire. Les arriérés prennent tous les aspects du fonctionnement des établissements. Devant cette situation, nous privilégions les charges académiques et celles des vacataires. [*Ibid.*]

Il y a également les indécidables observées dans la gestion de la quantité de fonds mis à la disposition de l'enseignement supérieur public. À l'Université de Douala par exemple, Ebé Macaire, intendant principal de cette institution, accusé de détournement et placé en dépôt en 2010, s'est suicidé en 2011. La corruption est un fléau qui gangrène les structures de l'État, y compris l'enseignement supérieur. En 2010, une étude effectuée par le programme de renforcement des capacités des structures de contrôle de l'État (CASC), menée dans six régions du

pays, établit entre autres, le classement des départements ministériels jugés les plus corrompus par les Camerounais. C'est ainsi que le ministère des Finances vient en tête comme étant le ministère où la corruption est pratiquée de manière systématique et généralisée. La moyenne nationale de ce ministère est de 25 pour cent. Le ministère de la Justice, qui vient en deuxième position, enregistre un taux national de 12 pour cent. Viennent ensuite la Délégation générale à la sûreté nationale (12 %), les travaux publics (9 %) et des ministères comme l'Enseignement supérieur, la Santé publique, les Transports, etc.

Dans le but de lutter contre ce fléau, le ministre de l'Enseignement supérieur a installé une Cellule centrale de lutte contre la corruption et de promotion de l'éthique au sein de l'enseignement supérieur. « *Débusquez-la, traquez-la, détruisez-la exactement comme vous le faites pour les microbes* », a martelé Jacques Fame Ndongo lors de la cérémonie. Il a rappelé à la cellule qu'il restait beaucoup à faire et a profité de l'occasion pour évoquer les missions de cette unité de lutte contre la corruption, notamment celle de promouvoir l'éthique et la bonne gouvernance, et pour proposer toutes les mesures pour venir à bout de ce phénomène. Il a également exhorté les vice-recteurs, chargés du contrôle interne et de l'évaluation, et les chefs d'établissement à s'investir personnellement et de manière efficiente.

Conclusion

En définitive, le financement de l'enseignement supérieur au Cameroun est le résultat de la conjonction des efforts d'une multitude d'acteurs : État, étudiants, parents, promoteurs privés, institutions locales ou internationales, etc. Cependant, cette question du financement des institutions d'enseignement supérieur constitue aujourd'hui encore un thème d'actualité. Car comme dans la plupart des pays africains, l'enseignement supérieur est confronté à de nombreux défis, alors qu'il est un vecteur de croissance et de compétitivité des économies, et qu'il contribue également à la réduction de la pauvreté en formant les populations.

Le système de financement actuel de l'enseignement supérieur, qui repose sur les subventions de l'État et les contributions d'autres acteurs dans le secteur public, et sur des initiatives essentiellement privées dans le secteur privé, reste précaire et constitue l'un des points de faiblesse de ce secteur d'activité au Cameroun¹⁹. Étant donné que l'État est le principal financeur de l'enseignement supérieur public, qui connaît une expansion remarquable avec la création de nouvelles universités, et que ses subventions, en net recul, risquent de ne pas perdurer au-delà de 2015, l'expansion de la carte universitaire rencontre le problème de la viabilité financière de cet enseignement. Le même problème se pose avec plus d'acuité dans le secteur privé où les contributions des acteurs ne reposent sur aucun principe de régularité et surtout sur aucune contrainte.

Du fait de l'augmentation forte de la demande²⁰, une politique du statu quo (avec le maintien des modes de financement actuels) entraînerait un ajustement

à travers une réduction des ressources tant pédagogiques que financières par étudiant et une détérioration des conditions d'enseignement (Brossard & Foko 2007:80). L'expérience internationale montre que les pays qui ont engagé des réformes qui prennent en compte les contraintes évoquées au cours de cette étude ont enregistré le développement d'un enseignement supérieur de qualité. Plusieurs leviers peuvent donc être envisagés de façon complémentaire pour bâtir des politiques soutenables financièrement et réalistes socialement ; les principaux sont : améliorer la gouvernance financière, promouvoir la diversification des sources de financement, stimuler les activités génératrices de revenus.

La rentabilisation des ressources par des activités génératrices de revenus en vue d'assurer l'autofinancement des institutions, la nécessaire participation des étudiants et de leurs parents au financement de leur formation, l'association et la concertation de tous les partenaires impliqués dans le financement et la gouvernance des institutions seront salutaires. Cette implication impose, comme préalable à toute expérience, une réelle sensibilisation des étudiants à la bonne gestion des biens de l'État, leur participation à la réflexion, à l'élaboration et à l'expérimentation des réformes et la nécessaire négociation de toute participation financière complémentaire demandée aux étudiants. Les parents, en tant que contribuables, doivent également être impliqués dans tout processus de réforme des institutions d'enseignement supérieur. La réflexion doit être menée avec eux afin qu'ils soient sensibilisés à la nécessité de l'augmentation de leur contribution au financement de l'université et aux conséquences heureuses qui en découleront pour le mieux-être de leurs enfants.

La coopération internationale semble la voie la plus indiquée pour le financement de l'enseignement supérieur au Cameroun. Elle est d'ailleurs encouragée par le ministère de l'Enseignement supérieur. Il est donc indispensable d'élaborer une méthode adéquate pour la recherche de financement auprès des agences internationales et de prévoir un système qui assurera le maintien des activités lorsque le financement international arrivera à son terme. En outre, l'amélioration de la pertinence de l'offre de formation favorisera, à travers le développement de filières technologiques et professionnelles mieux adaptées au contexte national, la mobilisation d'importantes ressources financières.

Les universités doivent mettre l'accent sur les ressources propres générées par elles-mêmes en sus des subventions de l'État, des droits universitaires et des fonds issus des accords de coopération, afin d'atteindre l'objectif d'autofinancement de l'horizon 2015.

Cette réforme du système de financement doit s'accompagner d'une promotion de l'équité : d'abord au nom de la justice, puisqu'il convient qu'une telle réforme n'interdise pas aux plus pauvres de suivre des cycles d'enseignement longs quand ils en ont la capacité ; ensuite au nom de l'efficacité, parce que la non prise en compte de l'équité voue toute réforme du financement de l'éducation

à l'échec. S'assurer que le financement des familles contribue au renforcement de la qualité de l'offre éducative et à la régulation des flux, tout en permettant d'améliorer l'accès des plus pauvres à l'enseignement supérieur, est donc une des clés du succès de ce type de réforme, et ce, d'autant plus que « la clé de l'avenir de l'Afrique réside dans des universités académiquement et financièrement viables » (Saint 1993:V).

Notes

1. « Modes de financement et de gestion des institutions d'enseignement supérieur en Afrique », site internet : www2.aau.org/studyprogram/notpub/GAYIBOR2.pdf, consulté le 6 octobre 2011.
2. Il existe actuellement au Cameroun 110 établissements d'enseignement supérieur privé, selon le ministre de l'Enseignement supérieur, *Africa 24* le 3 octobre 2011.
3. Elle propose à cet effet une série de moyens : encourager la privatisation, faire partager les frais par les étudiants, établir des partenariats avec les entreprises dans le domaine de la recherche et de l'enseignement, rechercher les dons privés et commercialiser des espaces, des équipements et des produits de la recherche et de l'enseignement.
4. Le questionnaire a été administré à 1 000 étudiants (500 par université) choisis dans tous les établissements des Universités de Dschang et de Douala, proportionnellement à l'effectif total, par sexe et par niveau, des étudiants inscrits dans chaque faculté, et en tenant compte de leur statut à l'université au cours de l'année académique 2009-2010.
5. Au-delà de l'annulation des frais de scolarité et de l'élection des recteurs, les revendications des étudiants portaient sur divers motifs, notamment l'inexistence des toilettes, l'absence de tableaux et de craie dans les amphithéâtres, l'exiguïté des amphithéâtres existants, la rareté des chambres d'étudiants, etc.
6. Dans un de ses rapports, il est écrit que « les réformes du financement passent également par une dévolution importante du contrôle de l'État dans les questions qui touchent les charges institutionnelles et les incitations afin que les institutions soient en mesure de s'engager dans des activités d'économie des coûts et dans des activités rémunératrices », Banque mondiale, *Construire les sociétés du savoir. Nouveaux défis pour l'enseignement supérieur*, Laval, Les Presses de l'université de Laval, 2003, p. 165.
7. Le groupe d'initiative économique de l'Université de Dschang (GIE-UDS) : un exemple de dynamique durable entre développement – innovation – entrepreneuriat universitaire, 2^e séminaire atelier de restitution « Les histoires à succès de la gouvernance universitaire en Afrique », Université de Yaoundé II, Université de Buea, Cameroun. Présenté par Anaclét Fomethé et Martin Tchamba, 2010, p. 29.
8. Pour plus de détails, voir *Évaluation de l'enseignement supérieur*, p. 161-162.
9. *Recueil des fiches de coopération*, ministère de l'Enseignement supérieur, Yaoundé, juin 2007, p. 48.
10. *Ibid* p. 122.
11. *Sup Infos*, n° 3, janvier-février-mars 2001, p. 15.
12. Certaines institutions internationales ne sont pas prises en compte dans cette étude parce qu'elles ne figurent pas parmi les « institutions privées d'enseignement supérieur

reconnues par le ministère de l'Enseignement supérieur », expression consacrée au Cameroun. C'est le cas de l'institut d'Informatique et de bien d'autres.

13. C'est par exemple le cas du promoteur de l'institut Siantou supérieur, entretien avec son directeur le 14 mai 2009.
14. *Sup Infos*, octobre 2009, p. 32.
15. *Annuaire statistique de l'enseignement supérieur*, 2006, p. 15.
16. *Évaluation et enjeux de l'enseignement Supérieur du Cameroun*, p. 109.
17. *Annuaire statistique de l'enseignement supérieur*, 2006, p. 15.
18. *The University of Buea strategic plan (2007-2015)*, p. 11.
19. L'Université de Buéa le reconnaît bien dans son plan stratégique 2007-2015, *op. cit.*, p. 11.
20. Selon une étude, le nombre d'étudiants était de 85 790 en 2004, et une projection de la demande sociale en 2015 estime ce nombre à 236 000, soit une multiplication du nombre de 2004 par 2,7, source : Brossard & Foko, *Coût et financement de l'enseignement supérieur en Afrique francophone*, Banque mondiale, 2007, p. 60.

Bibliographie

- Abe, C., 2007, *Observatoire national de l'éducation. Le financement de l'éducation au Cameroun à l'heure de l'EPT et des ODM*.
- Banque mondiale, 2003, *Construire les sociétés du savoir. Nouveaux défis pour l'enseignement supérieur*, Presses de l'Université de Laval.
- Brossard, M. & B. Foko, 2007, *Coût et financement de l'enseignement supérieur en Afrique francophone*, Banque mondiale.
- Fomethé, A. & M. Tchamba, 2010, *Le groupe d'initiative économique de l'université de Dschang (GIE-UDS) : un exemple de dynamique durable entre développement – innovation – entrepreneuriat universitaire*, 2^e Séminaire atelier de restitution « Les histoires à succès de la gouvernance universitaire en Afrique », Université de Yaoundé II, Université de Buéa.
- Mboh, P. L. T., 2003, *Bonne gouvernance et financement des universités d'État au Cameroun : le cas de l'Université de Dschang*, rapport de stage de DESS en droits de l'homme, faculté des sciences juridiques et politiques, Université de Dschang.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, 2007, *Recueil des fiches de coopération*, Yaoundé.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, 2006, *Annuaire statistique de l'enseignement supérieur*, Yaoundé.
- « Modes de financement et de gestion des institutions d'enseignement supérieur en Afrique », site Internet : www2.aau.org/studyprogram/notpub/GAYIBOR2.pdf, consulté le 6 octobre 2011.
- Ngwé, L., H. d. P. Pokam, E. Folefack & A. Mandjack, 2008, « L'émergence et les perspectives de l'enseignement supérieur privé au Cameroun », *JHEA/RESA*, vol. 6, n° 1, p. 95-125.
- Pôle d'analyse sectorielle en éducation (Pôle de Dakar Unesco), 2008, *Réformes de l'enseignement supérieur en Afrique : éléments de cadrage*, Unesco-BREDA.
- Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur au Cameroun, 47^e session de la conférence internationale de l'éducation, Genève du 8 au 11 septembre 2004.

- Saint, W. S, 1993, *Les universités en Afrique. Pour une stratégie de stabilisation et de revitalisation*, Banque mondiale, Washington.
- Sup Infos*, 2001, n° 3, janvier-février-mars.
- Sup Infos*, 2009, octobre.
- Tsafack Nanfosso, R., 2006, « La dynamique de l'enseignement supérieur privé au Cameroun », *JHEA/RESA*, vol. 4, n° 2, p. 99 -122.
- Unesco, 2004, *L'enseignement supérieur dans une société mondialisée*, Document cadre.
- Unesco, 2003, *Développements récents et perspectives de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne au XXI^e siècle*, Paris.
- Unesco, 1999, *Évaluation et enjeux de l'enseignement supérieur du Cameroun. Éléments pour un plan stratégique de développement*.
- University of Buéa Strategic plan (2007-2015)*.



La dynamique des institutions universitaires dans la politique de développement urbain au Cameroun

André Kayo Sikombe

Le Cameroun est un État qui évolue aujourd'hui dans un contexte de complexité caractérisé par trois phénomènes, à savoir le développement des villes, la prolifération des structures universitaires qui bénéficient, depuis la création d'un ministère en charge de l'enseignement supérieur, d'une visibilité institutionnelle, et enfin du mouvement de décentralisation dans lequel il s'est engagé depuis 2004 avec la loi d'orientation de la décentralisation¹. La réflexion sur l'apport des universités dans le développement national revient comme une exigence de la pensée dans la construction d'une action publique performante, notamment dans le secteur du développement urbain. Le phénomène de l'urbanisation est récent en Afrique et sous réserve de quelques villes pré-coloniales (Gervais-Lambony, Jaglin & Mabin 1999 ; Coquery-Vidrovitch 1991), il s'est véritablement introduit en Afrique avec la colonisation et a connu une accélération après l'indépendance des États africains. Réalité née hors de l'Afrique et étendue sur le continent, la ville contemporaine est invariablement définie comme une entité aux contours et à la culture circonscrits, restituables par le spécialiste sous forme de plans, de monographies, de densité et d'occupation du sol. Elle est une unité constituée d'établissements humains, fortement peuplée et étendue, dans laquelle se concentrent la plupart des activités non agricoles et pastorales et généralement regroupées dans le secteur secondaire et tertiaire. Elle renvoie aussi à la culture de l'urbanité, qui est un état d'esprit qui marque l'espace et structure les comportements. Ce double phénomène s'observe au Cameroun à travers la prolifération des villes sur l'étendue du territoire national, que leur extension

et leur étalement géographique, au point de faire de ce pays initialement rural un pays majoritairement urbain – à plus de 51 pour cent. Son ampleur est telle qu'il suscite des enjeux politiques importants et de véritables inquiétudes chez les acteurs politiques et surtout les chercheurs, qui attirent depuis peu l'attention de l'opinion publique sur l'explosion urbaine et la crise des villes africaines². Parmi les éléments concourant à cette croissance urbaine, on peut citer les institutions universitaires. En effet, l'université est un ensemble complexe d'institutions dispensant un enseignement supérieur et contribuant de ce fait à la formation des cadres d'un pays, à l'appui au développement, etc. Pour réaliser efficacement ces missions, elle bénéficie à l'intérieur des villes dans lesquelles elle est établie d'une franchise – d'autant que le mot *université* désigne à l'origine « la corporation des enseignants et des étudiants d'une même ville »³, lesquels sont portés grâce à leur liberté de pensée à maîtriser les connaissances de l'univers. Son introduction au Cameroun remonte en 1962. Dès la fin de la période allant des années soixante à quatre-vingt, le Cameroun engage un important programme d'investissement pour adapter les infrastructures universitaires à la demande d'enseignement supérieur en créant quatre centres universitaires dans d'autres villes comme Douala, Dschang, Ngaoundéré et Buéa. Cette évolution aboutit à la réforme de l'enseignement supérieur de 1993, point de départ de la déconcentration et de la décongestion de l'Université de Yaoundé en plusieurs universités d'État, de la libéralisation du secteur de l'enseignement supérieur et de la création de plusieurs instituts supérieurs de l'enseignement privé (IPES) à travers le territoire national. Ces institutions, qui sont dotées de la personnalité juridique pour offrir des connaissances aux citoyens et pour mener la recherche et diffuser les résultats dans le but de stimuler le développement et l'action⁴, se développent à l'intérieur ou à l'extérieur des villes : elles sont de véritables consommatrices d'espace urbain et s'imposent par leur architecture, qui symbolise leur rôle dans la société. Dès lors, la relation entre les instituts d'enseignement supérieur et les villes prend de l'ampleur et influence dans une large mesure la dynamique politique de l'État.

La relation entre l'institution universitaire et la dynamique de développement des villes au Cameroun révèle donc des enjeux stratégiques caractérisés par un paradoxe : un dysfonctionnement des villes et une crise urbaine liés à la crise de l'État-providence, d'une part, et, d'autre part, un vaste mouvement de restructuration du secteur de l'enseignement supérieur, qui accélère le processus d'urbanisation des villes et du Cameroun. Par ailleurs, elle souligne un risque d'évolution conflictuelle entre ces dynamiques non concertées, du fait qu'à la faveur de l'effectivité de la décentralisation, les villes autant que les universités aspirent chacune à l'affirmation locale et à imprimer leur marque sur le territoire.

Cette étude oblige par conséquent à ne pas s'arrêter sur la dimension apparente et immédiate qui frappe l'imagination du sens commun sur l'université dans la cité, pour s'interroger sur l'apport des institutions d'enseignement supérieur dans la dynamique urbaine de construction de l'État au Cameroun. Au demeurant, les

universités suivent le mouvement de la croissance et de l'extension des villes ou bien engagent un autre processus de développement urbain de l'État.

Les institutions d'enseignement supérieur, en faisant preuve d'une capacité d'adaptation à leur environnement urbain, sont caractérisées par un dédoublement fonctionnel qui les situe en permanence au cœur du développement urbain du territoire national. En effet, si pendant longtemps elles ont été l'instrument de la politique urbaine du Cameroun (I), elles s'affirment de plus en plus comme acteurs pertinents de la politique de la ville (II).

Les institutions universitaires comme instruments d'accélération de l'urbanisation au Cameroun

L'école a toujours été considérée comme étant un facteur de développement de la société. C'est ainsi que, s'agissant particulièrement de l'enseignement supérieur, les institutions universitaires sont perçues, à la fin de la Seconde Guerre mondiale, comme l'un des principaux critères du rayonnement politique, économique et culturel des pays dits « civilisés », non seulement parce qu'elles diffusent les connaissances scientifiques et techniques, mais aussi parce qu'elles accélèrent le développement et la concentration des infrastructures et l'agglomération des hommes. Aujourd'hui, elles sont considérées par les chercheurs comme un indicateur de référence pour la stabilité et la renommée d'un pays⁵. La dynamique universitaire du Cameroun tend à confirmer cette tendance en favorisant la multiplication des universités d'État et des universités privées sur le territoire national et en accélérant l'urbanisation des localités où elles sont installées. Cette réforme a eu pour impact visible et palpable, la construction des équipements et des infrastructures universitaires, la formation des citoyens et la mobilité des populations. Elle a donc donné l'occasion de mesurer la capacité du système universitaire à investir l'espace public urbain, à l'équiper et à le peupler. Ce faisant, elle participe à l'urbanisation du Cameroun et à l'aménagement de son territoire. Les campus universitaires structurent le développement urbain du territoire et jouent sur la qualité du milieu de vie et la forme de la ville. Les villes ont tiré le meilleur parti de ce dispositif pour valoriser leur territoire et mériter l'appellation de villes universitaires. Dans cette perspective, la réforme universitaire a contribué à la mise en œuvre de la politique urbaine en renforçant la place des institutions universitaires dans l'urbanisation du territoire camerounais. Elles sont à cet égard des investissements structurants des villes (A) et contribuent à la reconfiguration des acteurs politiques (B).

Une forte capacité des infrastructures universitaires à structurer le développement urbain

Les dirigeants politiques camerounais, dès l'indépendance, créent l'institution universitaire en tant qu'instrument politique de développement national et de construction de l'unité nationale. C'est dans ce cadre que le président Ahidjo fixe

les objectifs de l'Université fédérale du Cameroun en ces termes : « L'université doit constituer un centre de mobilisation intellectuelle, un centre de fierté et de ralliement national, un instrument de développement culturel contribuant à la création et à la consolidation de notre jeune État : le centre de promotion sociale du Cameroun »⁶. Ces missions sont d'autant plus importantes que ces institutions universitaires génèrent des infrastructures qui structurent dans une large mesure l'urbanisation de l'État et servent d'appui à l'aménagement du territoire.

Infrastructures structurantes du développement urbain

Dans le processus de création et d'extension des villes, les infrastructures n'ont pas la même capacité à impulser le mouvement. Il en existe qui sont de puissants facteurs, autour desquels se structure tout le processus d'agglomération des populations et de développement des autres infrastructures, et qui donnent en définitive un statut à la ville. Les universités sont dans ce sens considérées par les géographes comme un équipement de niveau supérieur dans la hiérarchie urbaine. Ce sont des infrastructures structurantes dont l'importance et la position géographique déterminent fondamentalement le statut principal de la ville : on parlera de la *ville universitaire*. En ce qui concerne les institutions universitaires, elles sont devenues aujourd'hui un puissant facteur de développement urbain, et ce, pour trois raisons, largement remplies par les universités camerounaises.

D'abord, elles sont un facteur important d'agglomération et de brassage de populations. Concernant par exemple la ville universitaire de Soa, les statistiques indiquent une croissance exponentielle de sa population. Pour une population totale de 35 000 habitants en 2004, elle compte 26 000 étudiants, qui étaient en 2002 au nombre de 15 000 – soit une population doublée en deux ans. La ville de Maroua, qui préexiste à l'université, a connu un semblable gonflement avec le lancement de l'Institut du Sahel qui démarre ses activités avec 7 152 étudiants venant de tous les coins du Cameroun ainsi que de la sous-région. Le cas de Dschang est illustratif de la capacité des structures universitaires à peupler un site urbain. En effet, cette université commence en 1993 avec 1 600 étudiants et en 1999-2000, elle en compte 12 000, soit un accroissement annuel moyen impressionnant de 92 pour cent. Cette démographie galopante implique des infrastructures d'accueil. C'est aussi cette capacité d'urbaniser la ville et de changer son statut que l'Université des Montagnes a prouvée à Bagangté, en la transformant, de ville agricole, en ville universitaire.

À l'égard des infrastructures, même lorsqu'elles ne suivent pas la tendance démographique de la population estudiantine, il n'en demeure pas moins qu'elles connaissent aussi une croissance importante, s'imposant dans le paysage urbain par la qualité de leurs constructions. L'université est l'occasion de la création des infrastructures sociales ou de l'amélioration de celles qui existent. En l'occurrence, les Universités de Yaoundé II à Soa et de Ngaoundéré à Dang

constituent des exemples concrets de leur puissante capacité à transformer une bourgade en ville complète et à impulser l'amélioration rapide de ses équipements et infrastructures. La ville de Soa a connu, à la faveur de son nouveau statut, une nette amélioration de ses installations en eau, avec la création de 15 forages, qui alimentent 8 quartiers, et surtout avec la construction d'un château d'eau qui alimentera toute la ville et sa périphérie. La SONEL a, quant à elle, entrepris rapidement le renforcement du réseau électrique pour résoudre le problème de la baisse de tension et des coupures intempestives que connaissait la bourgade qui, avant son érection en ville universitaire, n'avait jamais fait l'objet d'une préoccupation politique d'envergure gouvernementale. Il en est de même des infrastructures sanitaires et surtout routières. Le bitumage de la route reliant Yaoundé à Soa s'est fait grâce à la présence de l'université, vu que cette route se termine juste au niveau de l'université alors que la ville de Soa continue au-delà du campus ; en outre, les autorités municipales et administratives considèrent comme urgents l'entretien et le bitumage des rues desservant les différentes minicités de la ville de Soa, afin que les étudiants puissent se déplacer facilement entre les quartiers de la ville et l'université. Quant à la bourgade de Dang, située à près de 18 km de la ville de Ngaoundéré et abritant au départ un institut universitaire d'agriculture de moindre importance, elle est, en très peu de temps, devenue une ville administrative complète avec la création d'infrastructures administratives comme la sous-préfecture, le commissariat, un CES, un lycée d'enseignement général ; elle est devenue enfin commune d'arrondissement de Ngaoundéré 3e, à tel point que « certains habitants de la ville-centre de Ngaoundéré ont préféré s'y installer »⁷. Ici, ce sont d'autres fonctions et institutions qui complètent la fonction universitaire. Dans le même sens, l'université a montré une forte capacité à redynamiser une ville qui était en pleine décadence. En effet, malgré l'existence du centre climatique et du centre universitaire, la ville de Dschang se dégradait de plus en plus depuis 1960, date à laquelle elle avait perdu son statut de capitale régionale au profit de la ville de Bafoussam. La création de l'université lui a apporté un nouveau souffle en drainant vers elle plusieurs étudiants et enseignants, et en justifiant d'importants projets d'infrastructures urbaines d'accueil et d'amélioration de la ville.

Ensuite, elles mettent à la disposition de l'environnement et du marché local, national et international une main-d'œuvre qualifiée, ce qui attire les investisseurs et les entreprises et développe le secteur secondaire et tertiaire. En conséquence, si l'agriculture reste la principale activité des populations de Soa, Dschang, Dang, elle est fortement concurrencée par d'autres activités et emplois qui émergent rapidement à la faveur de la création de l'université, et qui prospèrent pour répondre aux spécificités de cette ville intellectuelle, comme les transports interurbains (bus, cars, taxis) et urbains (mototaxis...), le commerce (bars, auberges, cabarets...) et surtout la bureautique et les services électro-informatiques et bancaires aux abords des campus. La multiplication des sources de revenus est

clairement représentée par la possibilité de construire des mini-cités (plus de 500 à Soa) et des logements, des commerces. Cette dimension est nette à Bagangté, qui développe un important parc immobilier et connaît une explosion des loyers à la faveur de la création de l'Université des Montagnes. Dans un cadre général, il est établi que la qualité des universités attire les grandes entreprises qui ont besoin d'une main-d'œuvre bien formée et informée, et favorise la création des bassins d'emploi. Avec les jeux universitaires qui se font chaque année de manière rotative, les universités construisent de véritables infrastructures sportives qu'elles améliorent en permanence pour accueillir des compétitions sportives. Elles deviennent donc dans chaque ville les seuls acteurs disposant de ces équipements sportifs complets et performants.

Enfin, elles produisent pour elles-mêmes une masse importante d'équipements et d'infrastructures, logements, bâtiments administratifs, qui s'imposent dans les localités où elles s'installent et qui apportent au campus une image de microcosme ou de corps distinct du reste de la ville. À propos de ces infrastructures, l'université vient souvent boucler le dispositif scolaire qui va de l'enseignement primaire maternel, puis secondaire (lycée et collèges), à l'école normale d'instituteurs (ENIET, ENIEGE). Cette lecture a été faite par le président Paul Biya pour justifier l'opportunité de la création de l'Université de Maroua comme parachèvement d'un cursus de formation allant du primaire au supérieur : « Il y a sept ans, le taux de scolarisation dans la province était de 37 pour cent. Il est probablement aujourd'hui supérieur à 65 pour cent [...] Il n'est pas exagéré de dire qu'en sept ans le visage scolaire de l'extrême-nord a changé⁸. » Selon les exégètes du président, son œuvre aurait été inachevée s'il n'avait pas couronné le renforcement du tissu éducatif par une université⁹. Suivant cette logique, on peut dire que les régions qui ne disposent pas encore de structures universitaires, comme l'est, le nord et le sud n'ont pas encore atteint le niveau scolaire nécessaire pour faire ce saut qualitatif¹⁰ et que ce n'est qu'une question de temps – rappelant ainsi les propos de l'ancien président de la République française sur la démocratisation de l'enseignement supérieur qui « a commencé par l'école primaire de Guizot à Jules Ferry, puis on a continué par le second degré... Franchissons maintenant une nouvelle étape¹¹ ». De fait, les universités favorisent surtout la croissance exponentielle des villes et leur extension rapide dans les zones nouvellement dotées d'infrastructures étatiques d'enseignement supérieur, comme Soa à Yaoundé, Dang à Ngaoundéré, et surtout à Maroua où la construction de l'Université de Maroua est prévue sur le site de Kodek-Djoulgouf-Kongola, d'une superficie de 645 hectares. Cette explosion urbaine est aussi observée dans des zones qui bénéficient d'une extension des anciennes structures spécialisées en universités complètes comme à Dschang, Douala, Ngaoundéré et Buéa. À Ebolowa, l'institut supérieur privé laïc de l'Équateur « ISPLE » possède déjà un important patrimoine foncier dans le quartier Bilon à Ebolowa, avec ses 7 hectares de terrain disponibles pour abriter toutes les unités de cette structure, alors que dans la ville de Nkongsamba, l'institut

supérieur de management de Manengouba entreprend les travaux de construction du pôle universitaire des Métiers du Cameroun (PUM) de Nkongsamba, sur un site de 30 hectares situé à un kilomètre de l'ancien aéroport de Nkongsamba.

Les universités augmentent chaque année leur capacité d'accueil des étudiants et des enseignants et opèrent comme un facteur de renaissance de la ville et du développement urbain. Afin de consolider les acquis de la gouvernance universitaire dans ce domaine, le ministère de l'Enseignement supérieur a finalisé l'étude sur les coûts et normes de construction d'infrastructures et d'équipements universitaires, l'objectif étant d'harmoniser la nomenclature des unités physiques en termes d'infrastructures et d'équipements universitaires. Cette action s'accompagne de la volonté de l'État de réaliser un développement équilibré des infrastructures universitaires sur le territoire national, mais aussi une intégration parfaite de ces institutions dans leur environnement.

L'impact de l'étatisation de l'enseignement supérieur dans le processus d'aménagement du territoire national

L'enseignement supérieur constitue au Cameroun un service public de l'État et celui-ci doit l'organiser sur le territoire national en fonction des besoins à satisfaire¹². Cette territorialisation passe par la définition et la mise en œuvre d'une stratégie de développement qui permette d'adapter les politiques publiques nationales aux contraintes locales, afin que le service rendu soit plus proche des usagers et plus conforme à la vision politique des dirigeants camerounais. Dans ce processus, l'État a mis en place le Conseil national de l'enseignement supérieur, qui fixe l'orientation et contrôle la mise en œuvre des grandes lignes de l'enseignement supérieur, et le ministère de l'Enseignement supérieur qui conçoit la politique et les modalités pratiques de son application au quotidien. Muni de cet arsenal institutionnel, l'État s'est réservé un pouvoir discrétionnaire sur le processus de création des universités d'État et a élaboré un cadre juridique draconien (Ngwé *et al.* 2008) qui lui reconnaît un pouvoir d'autorisation sur la création des universités privées. En ce qui concerne la logique étatique de création des universités, elle relève du pouvoir discrétionnaire du chef de l'État, carte secrète qui accompagne sur le plan académique la maîtrise du pouvoir et le contrôle des ressources. C'est après une période de concentration et de centralisation marquée par le monopole de l'Université de Yaoundé sur le territoire national que le Cameroun connaît, avec la réforme universitaire et consécutivement à la libéralisation de la vie politique des années 1990, une véritable explosion des universités avec sept universités d'État couvrant chacune une zone d'influence régionale. Jusqu'en 1992 en effet, l'Université de Yaoundé vivait dans une logique étatique d'universalité qui rassemblait toutes les disciplines scientifiques dans un lieu unique et quadrillé appelé la colline du savoir et du pouvoir de Ngoa ékelle¹³. Ce dispositif était complété par quatre centres universitaires spécialisés respectivement à Buéa, Dschang, Douala et Ngaoundéré, chacun avec des modules de formation

spécifiques¹⁴(Makosso 2009:25). La multiplication des universités d'État sur le territoire national commence donc avec le décret présidentiel n° 92/074 du 13 avril 1992 qui transforme les centres universitaires de Buéa et de Ngaoundéré en universités complètes ; elles sont suivies par la création de quatre autres universités que sont Yaoundé I, Yaoundé II, Dschang et Douala par le décret n° 93/026 du 19 janvier 1993. Ces universités constituent de nouveaux dispositifs de vulgarisation du service public d'enseignement supérieur dans les différentes régions du pays, ayant pour but d'alléger les modalités d'accès à ce type de service et de procéder au rééquilibrage institutionnel d'aménagement du territoire et de développement urbain. Cette couverture du territoire par les universités d'État est renforcée et complétée par la pratique des délocalisations (Marchais 1994). L'ouverture des instituts universitaires de technologie et des annexes donne occasion aux sept universités d'État de s'étendre au-delà de leur ville-siège et de leur zone régionale d'influence, d'entretenir des campus spécialisés ou des antennes dans d'autres villes, et de multiplier les sites dans un esprit de complémentarité locale et de quadrillage du territoire national. C'est ainsi que se développent sur le territoire national des universités multisites – comme les appelle Peyon (Peyon 1994) : par exemple, l'Université de Dschang s'est démultipliée avec l'implantation de filières à Bandjoun, Fouban et Mbalmayo. L'école normale supérieure de Yaoundé avait entretenu jusqu'en 2011, une annexe à Bambili. Les instituts des Beaux-Arts de Nkongsamba, et l'institut des Sciences halieutiques de Yabassi sont des prolongements, dans ces villes, de l'université de Douala. Cette stratégie participe de la dynamique d'extension des universités dans les villes moyennes et petites qui, de leur côté, ont vite compris l'intérêt d'entrer dans le réseau des villes universitaires, même à titre partiel. Ce maillage progressif du territoire national par les universités est l'occasion de la multiplication des points d'accélération des activités d'urbanisation du pays, en même temps qu'il donne la mesure de la prise de conscience du local dans sa volonté de s'approprier cet instrument pour se développer. La logique locale est récente, mais très active dans le processus de création des instituts d'enseignement supérieur, au point d'être à l'origine de plus de 116 instituts privés d'enseignement supérieur marquant sa contribution à la densification de l'urbanisation et à la couverture territoriale de l'État. Cette accélération est due à un regain d'intérêt des collectivités territoriales décentralisées et de l'élite locale comme demandeurs d'une implantation universitaire – l'université devenant un enjeu important de la valorisation et de l'affirmation du local.

À propos des collectivités territoriales décentralisées, leurs responsables sont de plus en plus nombreux à s'intéresser à l'université¹⁵. Au Cameroun, les collectivités locales décentralisées que sont les régions¹⁶ et les communes n'étant pas compétentes en matière de création des universités, les magistrats municipaux se bornent à formuler des doléances auprès de l'État ou à tenter de susciter auprès des opérateurs économiques la création d'université dans leur ville et dans leur région¹⁷, en leur offrant des facilités d'implantation. C'est ainsi que Adjii Abdoulaye Haman, alors délégué du gouvernement auprès de la commune urbaine de Maroua¹⁸, exprimait,

dans son discours de bienvenue au chef de l'État dans cette ville en octobre 1997, le vœu de toute l'élite de la région au sujet de la création de l'université d'État. Il en a été de même deux ans plus tôt à Bamenda, et dans la province du sud où, de manière constante, l'élite locale s'est jointe aux responsables municipaux pour solliciter la création d'universités d'État dans leur localité.

Concernant la création des instituts privés d'enseignement supérieur, l'État a une forte mainmise sur le processus à travers différents types d'autorisation et selon l'origine et la qualité du demandeur (Ngwé *et al.* 2008). Les organisations religieuses présentent a priori le profil d'organisations à but non lucratif et s'affirment de ce fait comme de véritables fondatrices d'instituts universitaires privés au Cameroun, avec l'Université Catholique d'Afrique Centrale (UCAC), créée en 1991 à la suite d'un accord avec le Saint-Siège : initialement de dimension sous-régionale, avec deux campus à Yaoundé (Ekounou et Nkolbisson), elle s'étend à Douala et à Buéa¹⁹. L'Université Protestante d'Afrique Centrale voit le jour, quant à elle, en 1962, avec la faculté de théologie protestante de Yaoundé, devenant une université complète en 2007. C'est grâce à ces organisations religieuses que les villes comme Nanga Eboko et Bertoua sont devenues des villes universitaires.

En revanche et de plus en plus, les instituts privés d'enseignement supérieur sont créés par des individus qui, au-delà du service public d'enseignement supérieur qu'ils rendent, cherchent essentiellement à dégager des bénéfices²⁰. Les premiers instituts privés laïcs d'enseignement supérieur tolérés par l'État voient le jour en 1990, même si c'est seulement en 2001 qu'un véritable cadre législatif est mis en place avec la loi n° 005 du 16 avril 2001 portant sur l'orientation de l'enseignement supérieur. La pratique des parrainages des instituts privés d'enseignement supérieur par les universités d'État ou par des universités étrangères²¹ donne la possibilité à certaines filières, comme le droit, d'entretenir les étudiants localement et d'assurer une présence physique de la volonté de l'État de contrôler ce secteur stratégique de la formation des futurs cadres du pays et de la maîtrise de l'urbanisation. Ces nouveaux dispositifs infrastructurels donnent toute la mesure de leur rôle dans le rééquilibrage territorial du développement urbain et ils répondent progressivement à l'un des objectifs de la réforme de 1993, à savoir « parer au déséquilibre manifesté dans la répartition territoriale des institutions universitaires »²². Ils participent aussi de l'échange des expériences de développement, de la production des relations interurbaines et du lien social sur le plan local, national et international.

Villes, universités et reconfiguration des acteurs politiques au Cameroun

La ville joue un rôle important dans la structuration de la stature politique et administrative des acteurs en construisant un marché politique local qui fixe le décor de la compétition multi-niveaux pour la conquête des trophées politiques. La création des universités sur le territoire national ouvre un nouveau terrain de

concurrence entre les villes, comme le reconnaît Michel Rocard pour le cas français, en affirmant que ce problème est « celui de la concurrence entre les villes voisines : toutes voudraient être choisies comme pôles de développement prioritaires »²³. En effet, la création et le développement des universités, en rendant compte de l'intérêt que les acteurs locaux portent à leur ville, renseignent sur leurs poids respectifs dans la construction de la géographie du pouvoir et la légitimation des acteurs politiques sur l'échiquier politique local, national et international.

Villes universitaires et hiérarchie urbaine dans la construction du pouvoir de l'État

Le développement des universités sur le territoire national contribue à l'inscription ou au renforcement du pouvoir politique et à la formation d'une géographie du pouvoir. La réforme de l'enseignement supérieur de 1993, qui a rendu effective la création des institutions universitaires, est un important enjeu de pouvoir qui met en place une carte universitaire sur fond de compétition entre les villes pour leur positionnement dans la hiérarchie urbaine. Cette compétition s'est déroulée entre les villes de Bafoussam et de Dschang au sujet du lieu d'implantation de l'université à l'ouest, dans un contexte où le statut de la ville de Bafoussam, comme chef-lieu de la région de l'ouest, lui donnait l'avantage, mais où l'élite de la Menoua, s'appuyant sur les installations de la FASA et sur l'histoire de cette ville²⁴, a pu faire décider autrement compte tenu de l'opportunité du moment – à savoir investir au minimum pour lancer les activités de la nouvelle université. C'est aussi cette raison qui sera avancée pour justifier le choix de la ville de Soa, qui disposait déjà des infrastructures de l'ENIET, pour créer l'Université de Yaoundé II. Selon l'importance de ces universités, on pourra identifier différents niveaux de villes universitaires, à savoir :

- villes universitaires à fonctions complètes : les universités en question disposent de toutes les facultés et grandes écoles : Yaoundé, Douala, Dschang ;
- villes universitaires partielles : elles ont une branche complète et spécialisée de formation de l'enseignement supérieur, qu'un auteur appelle « les morceaux d'université »²⁵ comme l'IUT de Bandjoun et l'institut supérieur des Arts de Foumban ;
- villes antennes accueillant l'extension d'une spécialité dont l'activité principale est ailleurs comme Nkolbisson, Mbalmayo (antenne de la FASA de l'Université de Dschang), Bambili (antenne de l'ENS de Yaoundé jusqu'en 2011).

Ces villes universitaires peuvent parfaitement évoluer dans cette hiérarchie, passant d'un statut à un autre avec la transformation des institutions universitaires correspondantes. C'est ainsi que la ville universitaire de Dschang est passée de celui de ville universitaire partielle à celui de ville universitaire complète, et que Bambili est passée de celui de ville antenne à celui de ville partielle grâce à la

transformation de l'École normale supérieure – jadis annexe de l'ENS de Yaoundé – en Ecole normale supérieure de Bamenda à Bambili, et à un changement d'université d'attache. Les universités sont dans une certaine mesure arrimées à la hiérarchie urbaine pour bénéficier de son importance, et les différents entrepreneurs politiques tiennent compte de la position des villes pour les créer et tirer profit des conditions favorables à leur développement. C'est ainsi qu'en ce qui concerne les universités d'État, et selon l'ancienneté, les Universités de Yaoundé I et de Yaoundé II sont classées comme les premières universités complètes (universités mères) parce que situées dans la capitale politique ; l'Université de Douala est la troisième université, avec un fort accent économique et technologique de la capitale économique ; vient ensuite l'Université de Buéa qui est la première université d'expression anglo-saxonne, puis l'Université de Dschang, ensuite l'Université de Ngaoundéré, puis Maroua et enfin Bamenda, la dernière née des universités d'État²⁶. En ce sens, c'est des villes que les universités tirent leur importance, leur puissance, même si la hiérarchie urbaine n'est pas entièrement respectée dans le processus de création des universités d'État, attendu que les villes de Bafoussam et Garoua, qui se disputent la troisième et la quatrième place ne disposent pas des institutions universitaires d'État, alors que la ville de Bamenda est la dernière ville à bénéficier d'une infrastructure universitaire, longtemps après Maroua et Ngaoundéré. Si la ville de Bafoussam est d'office condamnée à ne pas l'avoir parce que l'université de la région de l'ouest est déjà installée à Dschang, qui est une ville secondaire, la ville de Garoua est encore dans l'attente de la création de l'université d'État de la Région du Nord. Quant aux instituts privés d'enseignement supérieur, ils sont créés en majorité dans les villes de Douala et Yaoundé, ensuite dans les chefs-lieux des régions et, de plus en plus, dans les chefs-lieux des départements, comme à Nkongsamba, Nanga Eboko, Bangangté. Il en résulte une carte universitaire bien étoffée, comme le montre le tableau suivant :

Région	A d a - maoua	Centre	Est	Extrême Nord	Littoral	Nord	Nord- Ouest	Sud	Sud- Ouest	Ouest
U.E.*	1	2	0	1	1	0	1	0	1	1
IPES**	0	37	1	0	40	3	12	4	9	10
Total	1	39	1	1	41	3	13	4	10	11

* U.E. : université d'État ;

** IPES : institut privé d'enseignement supérieur ; compte tenu de la création régulière d'IPS, le nombre est constamment changeant. Celui que nous avançons, 116, provient du communiqué radio-presse n° 11-0245 MINESUP/DDES/SAC du 5 octobre 2011 portant publication de la liste des IPES autorisés à fonctionner au Cameroun.

De ce tableau, qui ne prend pas en considération les grandes écoles et instituts rattachés aux universités d'État, il ressort que l'est, le nord et le sud ne disposent pas d'université d'État, mais d'IPES qui sont tous localisés dans les chefs-lieux des régions correspondantes, 1 à Bertoua, 3 à Garoua, 4 à Ebolowa ; sur les 9 IPS de la région de l'ouest, 6 sont à Bafoussam avec une extension de l'institut Nanfack à Dschang. La carte universitaire du Cameroun peut donc présenter 8 universités d'État couvrant 8 des 10 régions du pays, 116 IPES dans toutes les régions, excepté l'Adamaoua et l'extrême-nord ; toutes les régions disposent en définitive d'un dispositif universitaire.

Si la création des universités et des établissements universitaires se fait essentiellement dans les villes (Yaoundé compte 34 IPES et Douala 36), celles-là accélèrent par la suite leur urbanisation, renforcent le processus urbain d'aménagement du territoire et concourent au rayonnement des villes concernées et du pays par leur indéniable force d'attraction.

C'est dans un tel contexte de territorialisation des universités que le Cameroun peut valablement être considéré comme l'exemple du développement urbain relativement équilibré en Afrique centrale. Il dispose d'un système urbain universitaire assez complet, varié et efficace, qui développe les villes en faisant que l'État échappe à la macrocéphalie qui caractérise le réseau urbain de la majorité des États africains (Marguerat 1982) et suscite entre les villes universitaires une compétition émulative – avec le risque du déclassement des universités et de la rupture du développement urbain que redoute Jean-Paul Pollin (Pollin 2009:9). Deux grandes compétitions interuniversitaires sont organisées à cet effet : les universiades (compétition académique) et les jeux universitaires (compétitions sportives). Les universiades sont une compétition intellectuelle pour le classement académique des universités camerounaises, et les jeux universitaires aboutissent au classement des universités par ordre de mérite sur le plan sportif. Ces différentes compétitions mettent les villes universitaires gagnantes à l'honneur et cette compétition urbaine des universités a partie liée avec le positionnement des acteurs urbains sur différents niveaux de l'échiquier politique de l'État.

La dynamique universitaire dans le renforcement de la légitimité des acteurs urbains

Les entrepreneurs politiques ont une conscience manifeste de l'importance des universités dans leur positionnement sur l'échiquier politique local et national. C'est ainsi qu'ils revendiquent la création des universités dans leur région et à l'intérieur des régions, voire dans leur ville d'origine, avec la certitude qu'elles participent à leur rayonnement et au renforcement de leur légitimité locale ou nationale. Cette création régionale des universités s'apparente à un clientélisme politique qui tend à multiplier les universités comme occasion pour les notables locaux de s'assurer les attaches de leur base. C'est pour cette raison qu'ils sont

de plus en plus actifs dans le soutien à la création et au fonctionnement de ces universités. En ce sens, on peut comprendre l'enthousiasme de l'élite des différentes régions qui sont dans le besoin de s'impliquer dans la négociation en vue de la création des universités régionales. L'extrême-nord nous en donne un bel exemple avec l'intervention de son élite, conduite par le président de l'Assemblée nationale, Cavaye Yeguie Djibril, dans la création et l'équipement de l'université de Maroua. Cette élite multiforme a accompli des actes significatifs en vue d'accélérer la mise en fonction effective de l'université considérée comme un défi personnel et représentant un facteur de renforcement de leur honneur face à la population. Elle a mis à la disposition de l'université en gestation les locaux, le matériel didactique, le site, donné différentes facilités aux étudiants et enseignants dans la ville, et encouragé la population locale à manifester une hospitalité totale envers ces nouveaux arrivants. Les élites des régions non bénéficiaires de la création de l'université d'État, tout en exprimant cette doléance comme prioritaire pour les populations, s'activent à créer des institutions universitaires privées pour ralentir le dépeuplement de leur région, attirer des élèves ayant le baccalauréat et développer par la même occasion l'attractivité de leur ville. C'est dans ce sens que l'élite Bafoussam encourage la création des instituts d'enseignement supérieur dans la ville de Bafoussam pour retenir sur place certains bacheliers tentés de poursuivre leurs études ailleurs. L'ouverture à Obala du centre international d'études polytechniques participe de la recherche de cette légitimité locale du ministre Essimi Menye, ministre des Finances soutenu à l'occasion par les autres membres du gouvernement. L'Université devient alors une ressource capitale que certains acteurs n'hésitent pas à mobiliser dans leur localité pour se positionner dans la compétition pour le pouvoir. Le richissime Fotso Victor a construit un institut universitaire de technologie qui porte son nom et dont il a confié la gestion à l'État. Cet institut, qui est rattaché à l'Université de Dschang, élève la banlieue de Bandjoun²⁷ au rang de ville universitaire à fonction partielle. Dans le même ordre d'idées, Bafoussam entre dans la catégorie des villes universitaires au travers de certains opérateurs économiques, propriétaires, de longue date pour la plupart, des structures privées d'enseignement secondaire et évoluant dans le supérieur comme Ngueywang et Nanfack. C'est pourquoi l'élite de la région du sud, regroupée dans le Cercle de réflexion et d'actions pour le développement du sud (CRADES), a créé l'institut universitaire privé laïc à Ebolowa en attendant l'université d'État, qui « sera créée en temps opportun par SEM le président de la République qui n'est guère insensible à cette préoccupation²⁸ ». À ce sujet, la revendication des élites du sud a été exprimée lors du comice agropastoral d'Ebolowa. C'est ainsi que Guy Roger Zo'o Olouman, le délégué du gouvernement auprès de la communauté urbaine de cette ville, dans son discours de bienvenue au chef de l'État, a subtilement exprimé cette doléance en mettant à sa disposition un site de 40 hectares à cet effet²⁹. Cette attente est vécue par les élites des régions du sud, du nord, de l'Est comme humiliante face à leurs populations respectives,

qui les considèrent comme impuissantes et incapables de provoquer dans leur région la création de leur université d'État. C'est en ce sens que, constatant qu'il existe un déséquilibre dans le paysage universitaire du nord (le tableau ci-dessus indique que dans tout le grand nord, il n'existe que 3 IPES, tous situés à Garoua), Dieudonné Gaibai explique cela par la démission de l'élite de cette partie du pays face à la nécessité de diversifier l'offre en formations professionnelles³⁰. Dans ce contexte, les universités sont devenues dans les villes de nouveaux lieux et sujets de réactivation des identités locales, de conflits, d'instrumentalisation des ressources diverses, pour conquérir ou améliorer les positions politiques locales et nationales des acteurs urbains. Les universités sont désormais une fenêtre d'opportunités dont se saisissent les acteurs politiques pour s'investir dans leur région et mériter la considération et l'estime de leurs proches. Ce faisant, elles sont devenues des actrices de la politique de la ville.

Les universités comme acteurs pertinents de la construction de la politique de la ville au Cameroun

En tant qu'institutions vivantes et dynamiques, les institutions d'enseignement supérieur changent en fonction des buts que s'assigne une société, de ses besoins, et des ressources qu'elles accumulent – au point d'échapper au contrôle de leurs fondateurs³¹. Cette mutation correspond à la nature originelle de l'institution universitaire, caractérisée par une liberté académique qui la prédispose à exercer dans plusieurs domaines d'activité. Considérer l'université comme acteur de la vie politique, c'est reconnaître qu'elle dispose de ressources pertinentes par rapport aux problèmes que rencontrent les sociétés, et qu'elle intervient dans la conception et la mise en œuvre de l'action publique. De cette manière, les universités camerounaises font partie de la catégorie des acteurs émergents de la société politique. L'entrée de ce nouvel acteur dans le champ politique urbain contribue à complexifier le jeu politique à travers les relations qui s'ébauchent et se nouent dans la ville, les négociations qui voient le jour avec d'autres acteurs qui partagent avec lui le territoire ou font partie du même réseau (réseau thématique, réseau épistémique). Les universités s'imposent dans les différentes politiques publiques urbaines en s'inscrivant dans un processus d'accumulation des ressources pertinentes par rapport aux problèmes urbains, pour jouer un rôle déterminant dans la construction d'une action publique efficace dans les villes du Cameroun.

L'accumulation progressive des ressources urbaines dans les instituts d'enseignement supérieur

L'objectif de chaque acteur est le même : il s'agit autant que possible d'accumuler les ressources adéquates aux différents besoins pour soutenir ses ambitions locales, régionales, nationales, et, éventuellement, internationales. Ce processus est marqué par le rôle des universités dans la recherche, l'expérimentation de

nouvelles découvertes, et leur mise à la disposition des acteurs qui s'en servent pour améliorer la pratique et transformer l'environnement sociopolitique. Dans cette perspective, les universités deviennent le cadre par excellence de production des ressources politiques.

Recherche et diffusion par les universités des ressources urbaines de l'État

Les universités sont de puissants foyers de recherche, d'expérimentation et d'accumulation des connaissances scientifiques et techniques, qui affinent la problématique du développement urbain et améliorent l'efficacité de l'action publique. Si, pendant longtemps, elles ont été absentes de la scène de l'action publique tout en menant des recherches approfondies, c'est que, d'une part, les États africains, et le Cameroun en particulier, avaient eu l'habitude de prendre des décisions sans les fonder sur la réflexion, ou en recourant simplement aux bureaux d'études étrangers pour concevoir les politiques nationales et locales³², et c'est d'autre part, du fait de la séparation entre l'enseignement supérieur et la recherche scientifique et technique (qui ne diffuse pas assez les résultats de la recherche auprès des opérateurs économiques). Mais la complexité des enjeux urbains, les défis de gestion dans un contexte de rareté des ressources et d'augmentation des besoins urbains imposent la nécessité et l'urgence de penser une action publique qui soit efficace dans la maîtrise locale des problèmes urbains et la production de solutions appropriées et performantes. Dans ce contexte, l'université présente tous les atouts pour être un haut lieu de réflexion, d'étude et de conception de tout projet en rapport avec des problèmes concrets de la société, et jouer un rôle déterminant dans la nouvelle configuration des enjeux urbains. Pour ce faire, elle est sollicitée en tant que pôle de compétence dans la recherche, la production et l'expérimentation des connaissances. C'est pour leur permettre de jouer pleinement ce rôle que la réforme universitaire du 19 janvier 1993 avait fixé comme objectif la professionnalisation des enseignements et l'augmentation de l'offre d'éducation des universités. Elle renforçait en conséquence la spécialisation amorcée par la réforme de 1976, qui consistait à créer dans chaque institut universitaire des pôles de compétences. La valorisation des recherches et la création des filières ayant pour problématique la gestion des villes fait partie de la nouvelle donne des universités au regard des préoccupations urbaines, reconnues comme enjeu de pouvoir et comme champ de recherche académique. Cette préoccupation se ressent dans la configuration des programmes de cours, avec des unités de valeur qui abordent les problématiques directement en rapport avec la ville (sociologie urbaine, politique de la ville, droit de l'urbanisme et de la décentralisation, gouvernement local). Les études portent sur les villes, qui deviennent champs et sujets de recherche, d'enquête et d'expérimentation, avec, pour objectif, de produire des connaissances scientifiques et théoriques bien élaborées (Kengne & Bopda 2000). La création des filières professionnalisantes se fait dans le cadre des DESS (diplôme d'études supérieures spécialisées) et des IUT

(instituts universitaires de technologie) avec, cette fois, pour objectif de mettre sur le marché de l'emploi un personnel qualifié et spécialisé directement utilisable, sans qu'il soit besoin de demander une expérience professionnelle à cette catégorie de demandeurs d'emploi. Il existe à cet effet des DESS spécialement consacrés aux villes, notamment le DESS de gestion urbaine à la faculté des sciences économiques et de gestion de l'Université de Yaoundé II et le DESS en « Urbanisme, aménagement et développement urbains » – en abrégé « URAMDEUR » – du département de géographie de la faculté des arts, lettres et sciences humaines de l'Université de Yaoundé I, offrant une formation professionnelle de niveau BAC + 5 en urbanisme, aménagement et développement urbains, gestion de l'environnement urbain et gouvernance, sécurité et géopolitique urbaines. Enfin, pour accompagner la mise en œuvre de la politique de décentralisation, la faculté de droit de l'Université de Ngaoundéré a créé en son sein une licence professionnelle en administration des collectivités territoriales décentralisées dont la toute première promotion comportait déjà 59 cadres.

Par ce dispositif, les universités camerounaises forment des chercheurs et des experts qui se spécialisent dans des problématiques urbaines très briguées par les étudiants et les milieux socioprofessionnels, et qui « permettent à l'enseignement supérieur de sortir de sa tour d'ivoire et de s'ouvrir à l'environnement socioprofessionnel, matérialisant ainsi la 3e mission assignée par la nation à l'université [à savoir l'appui au développement]³³ ».

Le passage au système LMD répond à cette nouvelle préoccupation académique puisqu'il induit un changement d'approche pour adapter le contenu des programmes de formation de l'enseignement supérieur aux besoins sociaux³⁴. C'est dans cette optique que les universités deviennent plus flexibles dans la définition des programmes et dans la création de nouvelles spécialités. C'est aussi selon cette perspective que le secteur privé, avec les IPES, s'adapte rapidement à l'évolution des problématiques (Tsafack Nanfosso 2006). C'est d'ailleurs ce secteur qui enregistre la dernière née des créations, l'école supérieure spéciale d'architecture du Cameroun, venant compléter la formation des cadres spécialisés dans les différentes étapes de la construction d'une ville ou d'un logement, de la maîtrise du sol à la production du bâtiment.

Parallèlement, les universités mènent des stratégies multiples dans des réseaux thématiques, soit pour compléter la formation qu'elles dispensent, soit pour garantir leur qualité et surtout pour assurer une meilleure insertion de leurs étudiants sur le marché de l'emploi : la coopération, les partenariats interuniversitaires ou le parrainage sont renforcés pour offrir aux étudiants une lisibilité dans leur cursus académique jusqu'à l'entreprise. Tel est le cas du partenariat entre l'école normale supérieure polytechnique, l'INSA de Lyon, la FASA de l'Université de Dschang et la société HYSACAM pour les projets de recherche sur la gestion des déchets solides, qui pose de sérieux problèmes aux

magistrats municipaux. La réforme de l'enseignement supérieur entend associer les entreprises et autres institutions dans la formation des étudiants en vue de leur donner les ressources convenant à une meilleure insertion dans la vie active, de leur permettre de répondre efficacement aux attentes des entreprises ou de créer leurs propres entreprises, ou encore de s'auto-employer et d'innover en matière urbaine. C'est pour concrétiser cette approche partenariale que se sont tenues les journées universitaires des sciences et de la technologie du 6 au 8 février 2003 à Yaoundé – avec pour thème : « Université-entreprise : un mariage de raison pour l'industrialisation et le développement » –, organisées par le ministère de l'Enseignement supérieur, en collaboration avec le ministère de la Recherche scientifique et technique, en partenariat avec le GICAM, et avec l'appui de la Banque mondiale³⁵. Dans ce sens, quelques projets incubateurs d'entreprises sont en cours d'expérimentation, comme la création du centre des métiers de la ville, à l'école nationale supérieure polytechnique de Yaoundé.

Il s'agit d'une convention-cadre de partenariat résultant d'une triple volonté, celle des élus de Nantes-Métropole de s'engager dans une coopération décentralisée afin de mettre à la disposition des villes africaines leur expérience en matière de gestion des villes, celle du ministre de l'Habitat et des maires, qui ont sollicité l'appui de Nantes, et celle des experts urbains de l'école nationale polytechnique. Elle aboutit le 29 août 2006 à la création d'un cadre approprié d'apprentissage des métiers de la ville logé à l'école nationale supérieure polytechnique de l'Université de Yaoundé I, qui a pour objectif le renforcement des capacités institutionnelles des professionnels du développement urbain. Il propose à cet effet des formations à la maîtrise du développement urbain au profit des élus, techniciens et représentants de la société civile des villes camerounaises. Il propose aussi une assistance aux communes dans la conduite de leur politique de développement urbain. Trois villes sont choisies comme devant expérimenter ce projet, afin d'assurer l'ancrage du Centre des métiers de la ville dans la réalité camerounaise : Maroua, Dschang et Limbé.

L'université devient le lieu de création, d'appropriation locale des bonnes pratiques, et de diffusion du savoir en matière de développement urbain, et elle s'implique directement dans la gestion des villes.

La dynamique ambivalente des universités dans la structuration de l'action publique urbaine

Puisqu'il est presque constant que la connaissance pousse à l'action, les universités émergent progressivement dans le champ politique et s'impliquent dans la vie pratique comme des acteurs politiques à part entière. Ce mouvement répond à une exigence méthodologique et aux nécessités pratiques contemporaines, qui se résument dans l'urgence d'une pensée permettant de mieux structurer l'action publique afin d'apporter des solutions efficaces aux problèmes concrets et existentiels auxquels les villes sont confrontées. Les universités s'engagent de

plus en plus dans cette voie, ce qui justifie l'attitude des autres acteurs urbains à leur égard, attitude qui est faite d'un mélange contradictoire de suspicion, de méfiance d'une part, de confiance et de retenue, d'autre part, pour s'assurer leur appui. C'est ainsi en effet que, selon les enjeux urbains en présence, elles peuvent s'investir soit pour construire l'ordre urbain, soit pour provoquer le désordre.

La ville camerounaise au risque de ses universités : la dimension universitaire de la crise urbaine au Cameroun

Dans une société sous-développée plus qu'ailleurs, les universités sont des foyers de risque. Le risque se définit comme un haut degré d'incertitude et d'indétermination quant à l'avènement d'une catastrophe aux conséquences irréparables pour la société. Ulrich Beck précise que la « société du risque » se caractérise avant tout par le fait qu'elle est confrontée aux dangers qu'elle génère elle-même et non plus aux menaces extérieures à elle ; c'est ainsi que « les sociétés sont devenues des manufactures de risques » (Beck 2001). Les universités camerounaises concentrent et encadrent une forte proportion de la population jeune et dynamique, pouvant à tout moment dégénérer et occasionner dans les villes où elles sont situées des désordres multiples (Dubois-Maury & Chaline 2002) qui les situent dans la logique de perturbation des villes.

Le premier risque que les universités font courir, dans un contexte monolithique, est lié à leur activité principale de production et de diffusion de la connaissance, qui pousse à l'esprit critique et à l'action dans tous les domaines de la recherche : l'activité de recherche incite à la remise en cause permanente de l'existant, à la découverte ou à la création du nouveau, avec toutes les conséquences qui peuvent en découler sur le plan politique, technologique, industriel, économique. Les universités sont des foyers potentiels de tension et de conflits sociaux, de production et de diffusion des comportements à haut risque, qui ont une forte capacité de déconstruction de la société. Les erreurs de manipulation, les expériences osées dans les laboratoires de recherche des facultés de science qui sont utilisateurs des produits chimiques et radioactifs, ou encore les résultats contestés par les étudiants, sont souvent causes de catastrophes ou point de départ d'émeutes urbaines. C'est ce qui s'est passé entre le 27 et le 28 novembre 2006 dans la ville de Buéa lorsque les étudiants, appuyés par une importante foule hétéroclite armée de gourdins et de fusils traditionnels, ont manifesté après la publication des admissibilités de la filière médecine de l'université en se livrant à des actes de vandalisme à l'intérieur du campus et en exportant l'émeute à l'extérieur, visant particulièrement le commissariat de sécurité publique de Molyco qu'ils ont voulu prendre d'assaut.

Elles privent en outre les magistrats municipaux d'une partie importante de leur pouvoir urbain au profit du recteur de l'université, au point où ils ne dirigent que des régimes urbains partiels (Jouve & Négrier 2009) lorsque la paix règne dans leur ville : dans la ville de Soa, le recteur de l'université gère un budget de

plus de 9 milliards de FCFA pour une population majeure de plus de 30 000 étudiants, contre moins de 300 millions de FCFA de budget et une population totale de 35 000 habitants pour le maire de la commune de Soa. Ce potentiel humain et financier, doublé du rang protocolaire, a conduit certains recteurs (ils ont rang de secrétaire d'État) à vouloir modifier le protocole lors des cérémonies officielles dans les villes avant qu'on ne les rappelle à l'ordre (Dschang et Douala), et d'autres à préférer se faire représenter lors des cérémonies organisées dans leur ville-siège (Soa). Lorsqu'il y a de grands enjeux comme des compétitions électorales et des mouvements d'humeur des étudiants dans la ville universitaire, les autorités urbaines sont complètement désarmées face à l'intensité que prend le mouvement. En effet, la compétition électorale dans la commune de Dschang et Dang est fortement déterminée par les étudiants de l'université et le recteur. Lors des dernières échéances électorales, ils ont largement contribué à la défaite du maire sortant Sonkeng, à la victoire du professeur Lekene Donfack comme député de la Menoua, et du docteur Momo Bernard comme maire de la commune de Dschang. Les phénomènes d'humeur dans les universités sont souvent le point de départ de manifestations qui embrasent rapidement toutes les universités, s'étendent sur les villes et deviennent difficilement contrôlables par les seuls maires, préfets et sous-préfets des villes concernées : il s'agit d'un véritable « effet boule de neige » et de l'« effet papillon », raisons pour lesquelles les plus hautes autorités administratives et politiques (ministres, Premier ministre, chef de l'État) sont toujours très préoccupées des situations de mécontentement qui s'expriment dans les universités et réagissent vite afin d'apporter une solution et de stopper la tension.

C'est pour conjurer ce potentiel de désordre que la tentation est grande chez les pouvoirs publics de placer les universités à la périphérie des villes ou de les infiltrer d'agents de renseignement.

La création de Yaoundé II, à 18 kilomètres de la ville à Soa, est doublée d'un poste de police, le groupement mobile d'intervention, situé à mi-parcours entre Soa et Yaoundé, et jouant le rôle d'un éclusier afin d'empêcher la remontée d'éventuelles marches de protestation de Soa vers le centre urbain de Yaoundé. Il en est de même à l'Université de Buéa avec le commissariat de Molyko, à l'Université de Yaoundé I aux abords du quartier général et du commissariat de Ngoa Ekelle. L'Université de Ngaoundéré, éloignée de 12 kilomètres de la ville à Ndang, et la décongestion de l'Université de Douala par le campus de Logbessou sont autant de stratégies pour éloigner de la ville ces potentiels foyers de contestation et d'agitation³⁶. On peut comprendre dans cette même optique le choix de créer l'Université de la région de l'ouest à Dschang plutôt qu'à Bafoussam, capitale provinciale – sans pour autant remettre en cause la raison officielle de ces créations excentrées, à savoir le problème de la rareté de l'espace en ville et leur coût relativement bas à la périphérie³⁷. Et dans toutes les universités, la présence

sur le campus des agents de renseignement appelés « indics » est courante et largement entretenue, aussi bien par les autorités universitaires qui forment des milices que par les structures en charge de ce secteur, en vue de prévenir les velléités de contestation, de revendication intempestive et de désordre³⁸. Cette situation est renforcée par la tendance des universités à édifier des clôtures infranchissables et des portails fortifiés et gardés par des vigiles, qui confirment la tendance au cloisonnement et à la juxtaposition des villes, qui se redoutent et se contrôlent mutuellement. Les Universités de Yaoundé I de Yaoundé II, de Dschang sont marquées par cette rupture avec la ville.

Sur le plan spatial, il y a une prolifération anarchique des institutions universitaires dans les villes, lesquelles ne sont pas du tout préparées à accueillir ces infrastructures. Au demeurant, il se crée de manière spontanée et anarchique dans les villes, des universités, et à l'intérieur des campus universitaires se développent également, de façon anarchique, des équipements et infrastructures. Le cas de Soa est très révélateur de l'anarchie urbaine qui se construit à la faveur de l'Université de Yaoundé II. En effet, Soa était avant cette création une petite bourgade relativement vierge de toute construction consistante et définitive. Mais avec l'installation de l'université en 1993, elle aurait pu anticiper l'urbanisation rapide qui s'annonçait en élaborant un plan d'urbanisme et un plan directeur d'occupation du sol, faisant d'elle un modèle d'urbanisation réfléchi. Elle a raté cette occasion en laissant les différentes constructions se faire de manière désordonnée et anarchique. L'université fait partie des acteurs de cette anarchie urbaine, à l'intérieur du campus que les différents recteurs construisent, en l'absence d'une maquette et d'un plan de développement, dans un désordre total de bâtiments respectant approximativement les règles architecturales³⁹ d'urbanisme et de solidité⁴⁰. Même les universités disposant d'une maquette, comme celle de Dschang construisent en l'ignorant. Cette construction anarchique est doublée de la gestion patrimoniale des ressources universitaires, en occurrence l'occupation anarchique et illégale du terrain universitaire pour mener des activités dans l'immobilier. C'est ainsi que l'Université de Yaoundé I a été délestée de son terrain au profit de groupes de particuliers, constitués en majorité d'universitaires (enseignants, recteurs, agents), pour construire en toute illégalité des mini-cités appelées « Bonamoussadi ». Il est à craindre que toutes les universités camerounaises s'inscrivent dans le modèle de campus introverti fortement déconseillé par Alain Bourdin, pour la simple raison que, déconnectée du milieu professionnel et urbain, l'université se contente de la promotion immobilière. Cette pratique a pour conséquence que les terrains environnants prennent subitement de la valeur et que le campus, bâti à l'extérieur de la ville, finit par être rattrapé par l'extension démesurée de la ville⁴¹ sans véritablement contribuer au développement urbain. Ce scénario se reproduit rapidement dans la zone de Soa, qui connaît une ruée vers l'acquisition des terrains dans le but de construire les mini-cités, faisant de l'université l'acteur unique, surpuissant – et

passif – de la croissance urbaine – à défaut du « lieu de débat du développement durable et de production de l'expertise urbaine »⁴². Les velléités d'autonomie des universités et leur capacité de contestation et de déconstruction suscitent toujours une appréhension chez les autorités étatiques ou urbaines, qui ne ménagent aucun effort pour contrôler et influencer leurs activités afin d'en contenir, si possible, les effets pervers et de mieux valoriser leurs atouts.

Vers un partenariat de l'université à la construction de la politique de la ville

Le partenariat est une relation entre deux ou plusieurs acteurs disposant chacun de ressources pertinentes et acceptant de mettre en commun leurs efforts en vue de réaliser un objectif ayant rapport à un problème qui fait l'objet de leurs préoccupations. Les villes universitaires sont les lieux par excellence de la construction de ces relations de partenariat, qui ont la particularité de promouvoir de la compétitivité. Cette affirmation semble confirmée par la coïncidence entre la présence des universités dans une zone et sa transformation en bassin d'emploi. Elle se vérifie aussi, au Cameroun, à travers les enclaves de développement qui s'amorcent dans les villes universitaires à la faveur des relations qu'entretiennent universités et centres de recherche avec les administrations publiques, les entreprises publiques, parapubliques et privées. Pour que ce pôle de compétitivité soit efficace, il faut qu'il y ait une collaboration franche entre les autorités, qui gèrent les périmètres locaux de développement, et les universités, qui disposent d'une autonomie forte les rendant capables d'assumer des responsabilités importantes dans l'identification des problèmes urbains et la recherche des solutions. Cette relation commence lorsque les étudiants mènent leur stage académique et leurs stages de vacances. Dans le cadre de la politique d'assistance et d'insertion professionnelle, le ministère de l'Enseignement supérieur organise, à l'intention des étudiants des universités d'État, depuis 2003, des stages de vacances dans les services centraux du MINESUP, les universités et les communes du Cameroun. Ces stages ont pour objectifs de promouvoir l'enracinement des étudiants dans les zones rurales pour une meilleure connaissance du Cameroun profond, d'initier les étudiants au service public, d'amener les étudiants à s'imprégner des réalités nationales et urbaines, d'offrir aux étudiants l'opportunité de valoriser leurs connaissances par un appui aux communes, d'identifier, par le biais des stagiaires, les niches d'emploi dans les zones d'accueil. Les villes qu'ils choisissent sont prioritairement les villes universitaires. Ils effectuent aussi des stages académiques dans différentes institutions privées ou publiques en charge de la gestion des villes, notamment les communes, le FEICOM...

Les universitaires sont de plus en plus engagés dans la gestion des villes en tant qu'acteurs politiques, assumant parfois de hautes responsabilités politiques et administratives. Le professeur Lekene Donfack, devenu ministre d'État du Développement urbain et de l'Habitat puis député à l'Assemblée nationale, le

docteur Momo Bernard, maire de la commune urbaine de Dschang et le docteur Nkou Nvondo, premier adjoint au maire de la commune urbaine d'arrondissement de Ngaoundéré 3e à Dang sont autant d'exemples d'universitaires qui participent directement à la gestion des villes. Ce dernier a posé les bases de la création et du fonctionnement de la nouvelle commune de Ngaoundéré 3e en concevant d'importants projets d'urbanisation de la commune en lieu et place du maire, relativement peu outillé pour assumer cette tâche. En s'insérant dans les structures administratives compétentes en matière urbaine, ces universitaires mettent à contribution leurs connaissances et les résultats de leurs recherches pour améliorer les interventions de l'État et des communes, la conception de la politique nationale des villes, leur mise en œuvre au niveau local, et surtout la recherche et la signature des contrats dans le cadre de la coopération décentralisée. La pratique de l'expertise se développe dans le secteur urbain à la faveur de la transformation de l'action publique urbaine et de l'utilisation de plus en plus prise de la réflexion universitaire pour « alimenter le débat, susciter les pistes de recherche stimulantes, travailler les dimensions encore exploratoires, questionner certains enjeux méthodologiques » (Cantelli, Jacob, Genard & Visscher 2006:13) – toutes exigences que les universitaires conçoivent et mettent au service du secteur urbain en créant des cabinets d'études et d'expertise. L'expérience que mène l'école nationale supérieure polytechnique est concluante à cet égard. Le dispositif universitaire a désormais pour objectif d'accompagner les initiatives locales de gestion des problèmes urbains en devenant partenaire des autres acteurs urbains dans la construction de la ville. Les exemples de collaboration entre les entreprises, les institutions universitaires, et les collectivités locales montrent le bénéfice d'une synergie dans la mise en œuvre des résultats de la recherche. Le directeur général de Hysacam, Michel Ngapanoun, déclare ainsi que

Notre conviction est que notre communauté intellectuelle locale avec l'assistance des partenaires peut et doit trouver des solutions. Il n'est plus question de plaquer les solutions prêt-à-porter comme des camisoles de force aux situations qui méritent des solutions contextualisées. La collaboration avec l'école polytechnique et la faculté des sciences agronomiques de l'Université de Dschang doit aller dans ce sens. Hysacam est une société qui vous est ouverte pour matérialiser cet indispensable partenariat entre la recherche supérieure et les entreprises de production pour la recherche des solutions appropriées à nos problèmes de développement. Hysacam est prête à accueillir des étudiants pour des recherches qui peuvent contribuer à améliorer nos solutions et à garantir une meilleure préservation de l'environnement. Les chercheurs ne peuvent pas simplement se contenter de critiquer. Vous ne pouvez plus, et vous ne devez plus vous enfermer dans les laboratoires universitaires⁴³.

On peut aussi citer l'élaboration du plan d'occupation des sols (POS) de la ville de Dschang, qui a consacré la collaboration entre la ville et l'université dans le cadre de son programme de développement urbain, au titre de sa coopération

avec la ville de Nantes métropole. D'après Émile Tchawe Hatcheu, l'originalité de ce projet réside dans sa volonté d'instituer un partenariat solide et agissant avec le département de géographie de l'Université de Dschang et la ville. L'étude aura mobilisé 15 enseignants du département de géographie, 75 étudiants-enquêteurs, 2 000 ménages enquêtés⁴⁴. La professionnalisation de l'enseignement supérieur inscrit les universités camerounaises dans le processus de leur transformation en acteurs politiques efficaces : celui de l'expérimentation des connaissances qu'elles diffusent et de leur mise en pratique dans le cadre du développement des villes. L'université est donc un acteur dont le rôle est la recherche des bonnes pratiques et du savoir-faire dans tous les domaines de l'activité urbaine, pour transmettre un savoir à la communauté locale, nationale et internationale, et l'accompagner dans la mise en œuvre en vue d'améliorer la qualité des villes.

Conclusion

La multiplication des universités au Cameroun a renforcé la couverture urbaine du territoire national et la transformation du pays en le faisant passer d'un État essentiellement rural à un État majoritairement urbanisé. Les universités publiques et privées se sont illustrées comme principal vecteur de cette transformation dans la mesure où elles ont joué un double rôle. D'abord, comme instrument de l'État dans la mise en œuvre et le renforcement de la politique urbaine, elles ont, à partir de la réforme de 1993, accéléré l'urbanisation des villes (grandes, moyennes et petites) et l'amélioration de leur aspect physique ; ensuite, comme acteurs de la politique de la ville, elles sentent de plus en plus la nécessité de sortir de leur réserve académique et de diversifier leurs offres de formation pour répondre à la complexité de la demande et des besoins urbains, et participer au développement harmonieux des villes – ce qui a pour conséquence de modifier la configuration politique des acteurs urbains et d'enrichir la vie politique locale et nationale. Cette dynamique universitaire est, dans une large mesure, un atout dans la construction d'une action publique capable d'apporter des réponses efficaces aux problèmes concrets et complexes auxquelles les villes sont de plus en plus confrontées. Toutefois, étant donné que les universités ne sont pas toujours des blocs unifiés, mais des ensembles hétéroclites traversés par des clivages sociopolitiques et des intérêts divergents, leurs ressources font l'objet d'usages multiples et contradictoires, ce qui rend leurs interventions incertaines ou ambiguës, et tempère l'optimisme suscité par certaines pratiques couronnées de succès.

C'est que les institutions universitaires sont, dans une large mesure, victimes de leur impréparation à assumer leur nouveau rôle, étant donné qu'il est lourdement chargé d'enjeux politiques. En effet, si elles ont bien expérimenté la dimension instrumentale de leur rôle urbain, le rôle d'acteur du développement urbain est encore à affiner – d'autant que les institutions universitaires émergent

de façon spontanée et proposent des formations sans véritablement s'assurer des besoins locaux. Enfin, le complément de cette mutation est encore à venir, à savoir l'acquisition de la qualité d'acteur dans le contexte d'un partenariat effectif. En effet, l'université doit encore faire le saut qualitatif devant l'amener à participer véritablement à la conception et à la mise en œuvre de la politique de développement urbain dans la mesure où, évoluant sans acquérir une autonomie réelle, elle est limitée dans la valorisation de la coopération interuniversitaire et la coopération entre les villes universitaires du Cameroun en vue de mettre en commun des expériences relatives à la gestion des contraintes spécifiques aux villes universitaires.

Notes

1. Loi n° 22004/017 du 22 juillet 2004 d'orientation de la décentralisation.
2. Sur la crise urbaine au Cameroun, plusieurs études édiifiantes ont été publiées : *Cameroon urban review* n° 02, décembre 1986 ; MINUH-Direction de l'urbanisme, 1990, *Étude de l'état de l'urbanisation du Cameroun*, Dossier planification urbaine ; Bissek, Philippe, 1994, *Habitat et démocratisation au Cameroun*, Paris, Karthala.
3. <http://fr.wikipedia.org/wiki/universi> du 22 juin 2010.
4. En 1974, le conseil de l'enseignement supérieur et de la recherche technique, organe qui a pour attribution la définition et l'orientation de la politique du gouvernement en matière d'enseignement supérieur, de recherche scientifique et de développement technologique, considère l'université comme un instrument de promotion de la recherche scientifique et d'appui au développement économique social et culturel de la nation. En 1982, il est précisé que l'université doit soutenir les efforts de développement par une symbiose dynamique entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée en ciblant spécialement la transformation du milieu rural. La loi du 16 avril 2001 portant orientation de l'enseignement supérieur abonde également dans le sens des recommandations des deux sessions du Conseil de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique et technique. Elle stipule en effet que l'université doit appuyer les activités de développement.
5. <http://fr.wikipedia.org/wiki/universi>.
6. Ahidjo, Ahmadou, discours à l'occasion de la réunion du conseil de l'enseignement supérieur le 10 avril 1964, in *Anthologie des discours, 1957-1979*, vol. I, p. 447.
7. Entretiens.
8. <http://www.cameroon-info.net/stories> Maroua, une université pour résoudre quel problème ?
9. *Ibid.*
10. Si ceci est vrai pour les régions de l'est et du nord régulièrement présentées comme régions sous-scolarisées – comme d'ailleurs les régions de l'extrême-nord et de l'Adamaoua qui disposent pourtant de leur université –, cela ne se vérifie pas pour la région du nord-ouest, fortement scolarisée, et qui a fait l'expérience des institutions privées d'enseignement supérieur longtemps avant leur autorisation par l'État.
11. Allocution du président François Mitterrand à l'occasion de la cérémonie de clôture des assises nationales de l'enseignement supérieur le 26 juin 1990, in ministère

de l'Éducation nationale, 1991, *Université 2000 : Quelle université pour demain ?* Documentation française, Paris.

12. *Ibid.*, p. 60.
13. Pour rappel, ce quartier est un lieu mythique du pouvoir centralisé puisqu'il abritait en même temps le palais présidentiel, le quartier général, l'Assemblée nationale, l'École militaire inter-armes, les différents ministères...
14. Lire aussi dans le même sens la réponse du professeur Ebénézer Njoh Mouelle sur la description de la carte universitaire du Cameroun in <http://odiga.unblog.fr> : « Quelles universités pour le Cameroun ? » consulté le 23 août 2010.
15. Pierre Merlin trouve deux raisons pour expliquer ce regain d'intérêt pour la dimension universitaire de l'aménagement du territoire : un changement de mentalité des collectivités territoriales et les nécessités de la concurrence entre les villes ; cf. Merlin, P., 1991, « L'université et la ville », in MEN, *Université 2000...*, p. 88.
16. Les institutions régionales ne sont pas encore opérationnelles au Cameroun. Elles font l'objet d'une mise en place progressive.
17. Avec l'effectivité de la décentralisation et du transfert des compétences à la région et aux communes, il est reconnu en matière d'éducation que seul l'État a la compétence de la création et de la gestion des universités, les régions ayant bénéficié du transfert de la création, de l'équipement, de la gestion de l'entretien et de la maintenance des lycées et collèges de la région : article 22 de la loi n° 2004/019 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux régions. Quant aux communes, elles sont compétentes en matière de création et de gestion des écoles maternelles, primaires et établissements préscolaires de la commune aux termes de la loi n° 2004/018 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux communes.
18. Maroua est aujourd'hui communauté urbaine avec trois communes urbaines d'arrondissement, dont la commune d'arrondissement de Maroua 3^e qui est en fait l'érection de la bourgade de Dang en commune, du fait qu'elle abrite l'Université de Ngaoundéré.
19. Il faut préciser que le succès de l'Université Catholique d'Afrique Centrale a entraîné une prolifération des universités catholiques camerounaises comme celle de Bertoua, qui n'ont pas le même statut.
20. Le professeur Njoh Mouelle redoute la pratique du mercantilisme éhonté au cas où la création des universités serait ouverte au secteur privé – comme c'est le cas de l'enseignement secondaire et primaire –, mais encourage à passer avec le privé des conventions « pour des projets de formation dans des orientations professionnelles et qualificatives précises » ; cf. <http://odiga.unblog.fr> : « Quelles universités pour le Cameroun ? » consulté le 23 août 2010.
21. Dans le domaine de l'enseignement supérieur, la coopération décentralisée a de la peine à prendre corps avec l'utilisation du parrainage, terme qui indique une certaine domination des institutions d'enseignement privé par les structures étatiques ou extérieures. Seules les universités confessionnelles échappent à cette domination, surtout l'UCAC, parvenant à être des universités autonomes entretenant avec les autres universités des rapports de partenariat.
22. Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur au Cameroun, 4^e session de la Conférence internationale de l'éducation, Genève, 8 au 11 septembre 2004.

23. Allocution de Michel Rocard, Premier ministre français, à l'occasion de l'ouverture des assises nationales de l'enseignement supérieur le 26 juin 1990, in *Université 2000*.
24. La première capitale de la région de l'ouest était Dschang avant Bafoussam. Les ressortissants de cette ville ont toujours mal accepté le fait d'avoir perdu ce statut.
25. Répondant à la question de savoir quelle est la carte universitaire la plus pertinente au Cameroun, le professeur Ebénézer Njoh Mouelle regrette la réforme de 1993 qui a fait disparaître l'orientation en faveur de la spécialisation des centres universitaires ; in <http://odiga.unblog.fr> : « Quelles universités pour le Cameroun ? » *Op. cit.*
26. Selon certains auteurs, il y a une limite à la multiplication des universités d'État et l'enseignement supérieur qui, contrairement à l'enseignement secondaire et de base, ne sied pas à la logique de la proximité.
27. Il s'agit de l'institut universitaire technologique Fotso Victor de Bandjoun.
28. Interview de Jacques Fame Ndong, ministre de l'Enseignement supérieur, *Sup info* octobre 2009, p. 14.
29. <http://www.camerounlink.net/?bnid> consulté le 03-08-2011.
30. Gaibai, Dieudonné, « Enseignement supérieur privé : le Nord-Cameroun cherche encore ses marques », *Mutations* du 30 novembre 2009.
31. Ngongo, Paul, *Science administrative*, 2002, cours polycopié, Yaoundé université, p. 122.
32. Cette pratique a pendant longtemps fondé l'extraversion de la politique camerounaise, justifiant l'échec de l'action publique et la faillite de l'État africain parce qu'elle recourait à l'extérieur pour penser sa politique et son action publique.
33. Interview de Jacques Fame Ndong, ministre de l'Enseignement supérieur à *Sup info*, octobre 2009, p. 13.
34. Halas, Georges, Document d'information du pôle d'appui à la professionnalisation de l'enseignement supérieur en Afrique Centrale, PAPESAC.
35. *Actes des journées universitaires de la science et de la technologie* (JUST), Yaoundé, Cameroon university press, 2003, p. 17.
36. Entretiens.
37. Ce critère était déjà posé en 1962, lors du choix du lieu d'implantation de l'université fédérale, lorsque la commission consultative recommandait de choisir le terrain quelque peu à l'écart de la ville où le prix des terrains est plus bas ; cf. rapport de la Commission consultative pour le développement de l'enseignement supérieur en République Fédérale du Cameroun, Unesco, Paris, 1962, p. 82.
38. Affirmations de l'ancien recteur de l'Université de Yaoundé.
39. L'immeuble académique de Yaoundé II est le type du bâtiment de 4 étages construit sans toilettes ni système d'évacuation et d'adduction d'eau.
40. La notion de FOKOU I et FOKOU II a été développée à l'Université de Yaoundé II pour exprimer la fragilité des amphithéâtres construits par le recteur Jean Tabi Manga.
41. Bourdin Alain, L'université comme acteur du développement urbain durable, disponible sur <http://www.nouvelles.umontreal.ca/campus.activites-speciales-et-invites>.
42. *Ibid.*

43. Cité dans Ngoma, B., « Collectivités locales et gestion déléguée des déchets : le cas de Yaoundé au Cameroun », <http://www.pseau.org> du 19 mai 2010.
44. Tchawe Hatcheu, E., « L'université dans la cité », Colloque « Villes et universités au service du développement local », Lausanne, 20 octobre 2010.

Bibliographie

- Beck, U., 2001, *La société du risque : sur les voies d'une autre modernité*, traduit de l'allemand par B. Latour, Paris, Flammarion.
- Boukerzaza, H., « Villes et réseaux universitaires », <http://avunet.info.online.fr> consulté le 7 avril 2010.
- Cantelli, F., S. Jacob, J.-L. Genard & Ch. Visscher (eds.), 2006, *Les constructions de l'action publique*, Paris, L'Harmattan.
- Coquery-Vidrovitch, C., 1991, « The process of urbanization in Africa (From the Origins to the beginning of Independance) », *Africa Studies Review*, XXXIV (1), p. 1-98.
- Dubois-Mauray, J. & C. Chaline, 2002, *Les risques urbains*, Paris Armand Colin.
- Ducasson, D., « Collectivités locales et universités », *Bulletin des bibliothèques de France*, n° 3, 2001, <http://bbf.enssib.fr> consulté le 8 mai 2010.
- Gervais-Lambony, Ph., S. Jaglin & A. Mabin (eds.), 1999, *La question urbaine en Afrique australe : perspectives de recherche*, IFAS-Karthala.
- Jobert, B. & M. Sellier, 1977, « Les grandes villes : autonomie locale et innovation politique », *RFSP*, 27 (2), p. 205-227.
- Jouve, B. & E. Négrier, 2009, « Des régimes urbains partiels ? Une comparaison des dynamiques sécessionnistes en Amérique du Nord et en France », in Camau, M. & G. Massardier (eds.), *Démocraties et autoritarismes, fragmentations et hybridations des régimes*, Paris, Karthala, p. 47-61.
- Hugon, P., M. Gaud & M. Penouil (ed.), 1994, *Crises de l'éducation en Afrique*, numéro spécial d'*Afrique contemporaine*, n° 172, octobre-décembre, Paris.
- Kamdem, M. S., 2004, *Produire la ville dans l'Afrique des savanes, acteurs, héritages et défis au Cameroun*, Yaoundé, Démos.
- Kayo Sikombe, A., 2007, Politique publique de la ville et construction de l'État au Cameroun, thèse de doctorat d'État en science politique, Yaoundé université de Soa.
- Kengne F. & A. Bopda, 2000, *Un demi-siècle de recherche urbaine au Cameroun*, Rieucam, Yaoundé, Presses universitaires de Yaoundé.
- Makosso, B. et al., 2009, *Enseignement supérieur en Afrique francophone : crises, réformes et transformations, étude comparative entre le Congo, le Cameroun, la Côte d'Ivoire et le Burkina Faso*, Dakar, Codesria, 2009.
- Marchais, J.-L., 1994, « Influence des délocalisations universitaires sur le recrutement des étudiants en Poitou-Charentes », in Séchet, R., 1994, *op. cit.*, Rennes, PUR, p. 57-78.
- Marguerat, Y., 1982, « Les villes dans l'espace : les réseaux urbains en Afrique noire : de la pyramide à la macrocéphalie », *Bulletin de la société languedocienne de géographie*, T. 16, fascicule I-2, Montpellier, p. 19-28.
- Ministère de l'Éducation nationale, 1991, *Université 2000 : Quelle université pour demain ?*, Paris, Documentation française.
- Ngwé, L., H. d. P. Pokam, E. Folefack & A. Mandjack, 2008, « L'émergence et les perspectives de l'enseignement supérieur privé au Cameroun », *JHEA/RESA*, vol. 6, n° 1, p. 95-125.

- Ngoma, B., « Collectivités locales et gestion déléguée des déchets : le cas de Yaoundé au Cameroun », <http://www.pseau.org> consulté le 19 mai 2010.
- Peyon, Jean-Pierre, 1994, « Le développement de l'Université de Nantes et le jeu des acteurs », in Séchet, R., 1994, *op. cit.*, p. 277-287.
- Poinsot, J., A. Sinou & J. Sternadel (eds.), 1989, *Les villes d'Afrique noire entre 1650 et 1960*, ministère de la Coopération et du Développement, Paris, Documentation française.
- Pollin, J.-P. (ed.), 2009, *Universités : nouvelle donne*, PUF, Paris.
- Roncayolo, M., 1990, *La ville et ses territoires*, Paris, Folio-essais.
- Sauvez, M., 2001, *La ville et l'enjeu du développement durable*, rapport au ministre de l'Aménagement du Territoire et de l'Environnement, ministère de l'Aménagement du Territoire et de l'Environnement, Paris, Documentation française.
- Séchet, R. (ed.), 1994, *Université, droit de cité*, PUR, Rennes.
- Sellers, Jeffrey M., 2002, *Governing from Below : Urban Regions and the Global Economy*, Cambridge & New York, Cambridge university press.
- Tsafack Nanfosso, Roger, 2006, « La dynamique de l'enseignement supérieur privé au Cameroun », *JHEA/RESA*, vol. 4, n° 2, p. 99-122.

The University–Regional Development Link as a “Third Mission”: The Case of Young Universities in Cameroon

Yvonne Zajontz and Eike W. Schamp

Introduction

The debate on tertiary education has developed into a highly dynamic discourse in recent years, both in academic circles and in educational policies. The increased significance of a university education in the twenty-first century has led to the development of numerous new concepts for university models and innovative reform ideas. On the one hand, these newly developed concepts are a reflection of inadequate (existing) university systems that no longer appear to meet the demands of their (local) communities; on the other, they represent a response to global developments.

The key determinant for growth in a globalised economy is knowledge that becomes an economic resource. In this context, institutions of higher education currently get an important new social role as the principal generators and distributors of knowledge. They are intended to function as incubators of innovations to drive growth and technological change, not only in national but also in regional and local environments (Goldstein and Renault 2004; Goldstein 2009, Power and Malmberg 2008). This role is based on a new understanding of the inter-relations and interaction between the academic world and business, political and social organisations. As a result, universities are being challenged in new ways at both organisational and institutional level: for example, due to the need to professionalise knowledge management, expand their capacity for

decision-making and action with respect to the government, pinpoint new formal structures and realise new organisational units (Brennan 2008:384). In this debate, a university develops into an 'organisational actor' (Krücken and Maier 2006:241), that is, an organisational unit that sets targets, defines measures and establishes networks, with a view to integrating academic processes into the socio-economic sphere. At the same time, institutions of higher education are also under pressure due to the withdrawal of the state from university funding. Due to these developments, new forms of governance such as academic entrepreneurship or market-oriented universities will be discussed. The question that arises here is to which extent the new requirements correspond to the previous fundamental characteristics of university institutions. In the traditional sense, the principal task of a university is to educate individuals. In addition, university members must reflect the conditions, effects and consequences of academic work and research, and incorporate these into a social context (Lundvall 2006:7). However, the new perspective demands something new, which has an effect on teaching and, consequently, the education of students.

In typical terms, a distinction is made between three models of university system in the twentieth century. All of these models can be found in Africa in various forms. With the Humboldt University Model, the university is viewed primarily as a learning institution (mission: 'teaching') and a location where knowledge is produced (mission: 'research'). Here, the dissemination of knowledge in society is seen to be self-evident. In contrast, the Developmental University Model has emerged in the USA. This model has a more prominent practical focus and is more oriented towards the needs of the (local) community. Here, the university is an autonomous non-profit-organisation that assumes developmental roles (so-called 'third mission') alongside its traditional teaching and research functions (Goldstein 2010). It was only during the course of the twentieth century that the third model – the Entrepreneurial University Model was developed in the USA. Here, the 'third mission' forms one of the key tasks. This university model must generate innovations that are of practical private use during the course of its research and advanced teaching activities, the sale of which becomes an important source of finance for the university's budget.

In order to direct knowledge into society or the economy in a targeted manner and/or absorb knowledge from the national or regional sphere, strategies, particular structures and special organisational units are required. It is only then that knowledge relations are able to give direct economic impulses to the national, regional or local environment, and that finance can be raised through the sale of the results of research activities.

This relatively detailed description of the development of university systems in Europe and the US is intended to highlight that African universities by no means stand alone in what some authors had called a 'dramatic shift in the African higher

education landscape’ in the 1990s (Munene 2009:1). Although Africa is not able to escape from the discourse on tertiary education in industrialised nations and the consequent restructuring processes (Zezeza 2003), specific conditions do apply, such as the extraordinary growth in population and the extreme financial crisis in Africa (Munene 2009). While the Bologna process was developed exclusively for Europe, African governments are currently working to align themselves with Europe by implementing European structures in their respective countries. On the one hand, this development can be attributed to their colonial past and the resultant (and often still existing) dependence relations with the former colonial powers. On the other hand, African universities must compete on the global education market to avoid losing their links with other continents. As a result of inadequate provision of resources to African universities (AAU 2004:9; Amonoo-Neizer 1998:302ff.), certain African states are attempting to implement ‘Western’ models such as the ‘entrepreneurial university’. The idea behind this is to offer solutions that are geared towards the market in order to establish new sources of income for the university.

The universities often lack the framework conditions required to implement new duties and/or new university models (including a market for knowledge-based university solutions). As such, ‘Western’ procedures and their compatibility with other settings must be scrutinised critically (see Charlier and Croché 2009; Khelifaoui 2009). Nevertheless, the development of African universities today depends, more than ever before, on the developments in Europe and the USA. For some time now, the debate on the new role of the university as a catalyst for regional and national developmental processes has even been promoted by certain African governments. Is it possible, on a continent characterised by severe socio-economic and political problems (including under-developed infrastructure, high unemployment and corruption) and catastrophes (Tetzlaff and Jakobeit 2005:58), for a university that has been established following the colonial example to meet the global demands on tertiary learning institutions in the age of the knowledge society? A clear understanding of the exact local and national facts pertaining to a developing country in Africa would appear necessary in this context. One can make legitimate scientific statements on the ‘third mission’ of African universities only after contextualising and proceeding according to an exact and methodical process. In order to reach general conclusions on the contribution of African universities to regional development, a large number of empirical case studies, each being situated in a specific context, are required.

This paper makes a first attempt to analyse knowledge relations in the ‘bilingual’ country of Cameroon, as measured by the number of students at the ‘small’ universities in the major cities of Yaoundé and Douala. Smallness refers here, additionally, to very different dimensions, such as a tremendously low number of professorships at the university, an overwhelming focus on bachelor

or similar undergraduate degrees in teaching, and reduced access to international cooperation in university research.

In 2001, the Cameroonian government claimed that public universities should be more closely linked to regional economic commitments. Although this seems to be a very wide-spread mission of universities all over the world, it hides in particular the intention of the state to increasingly withdraw from university funding due to the country's poor budgetary position. Using the examples of three relatively new universities situated at peripheral locations, this paper will examine the factual and organisational requirements for regional processes of exchanging knowledge, and the extent to which this has contributed to regional development. In analysing the university's contribution to regional development, we have to consider the particular character of the regional (societal) environment of the university, or, to put it in another way, the spatial and historical context. Often, medium-sized towns in peripheral locations have been neglected in social sciences while research on large and fast-growing cities was dominant (see, e.g., Fodouop and Bodpa 2000).

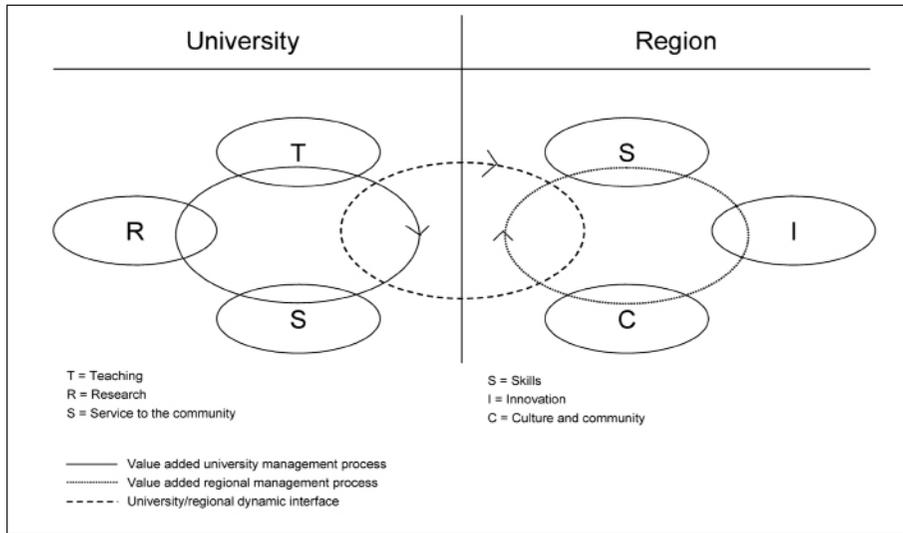
In this paper, we present a summary of the findings of an extended empirical research conducted over three years. The extent to which the concept of the 'third mission' can be, and is currently being, implemented in the context of African communities is discussed in detail by the co-author of this paper in her dissertation on these young universities in Cameroon (Goldstein 2010). Before examining certain empirical findings, the various dimensions of knowledge channels will be considered, based on the current discourse in academic circles. This is followed by details of the manners in which universities establish knowledge relationships with their regional environment. The third section focuses on the case of Cameroon, that is, the three young universities which are situated at peripheral geographical locations outside the country's two main centres (the capital city Yaoundé and the economic centre of Douala) and the relevant framework conditions. The scope of the analysis of selected knowledge channels at these universities will be expanded in the fourth and fifth sections, while the last section will present the key findings and certain recommendations for action.

Knowledge Channels as a Prerequisite for Fulfilling the 'Third Mission'

The systematic development of knowledge channels between the university and its regional environment represents the key determinant to ensure the fulfilment of the 'Third Mission' in many knowledge-based approaches. The design of these channels, however, remains unclear in the literature. According to May and Perry (2006:9), a discrepancy (or 'missing middle') prevails between the opportunities for the university to integrate into the region and the reality of implementing the corresponding regional measures. In order to gain a better understanding of the 'dynamic interface' between the university and region, Chatterton and Goddard

(2000) developed a straightforward heuristic model for the relations between the university and region. This model has been taken as the starting point for this paper (see Figure 7.1).

Figure 7.1: Integration Relations Between the University and the Region

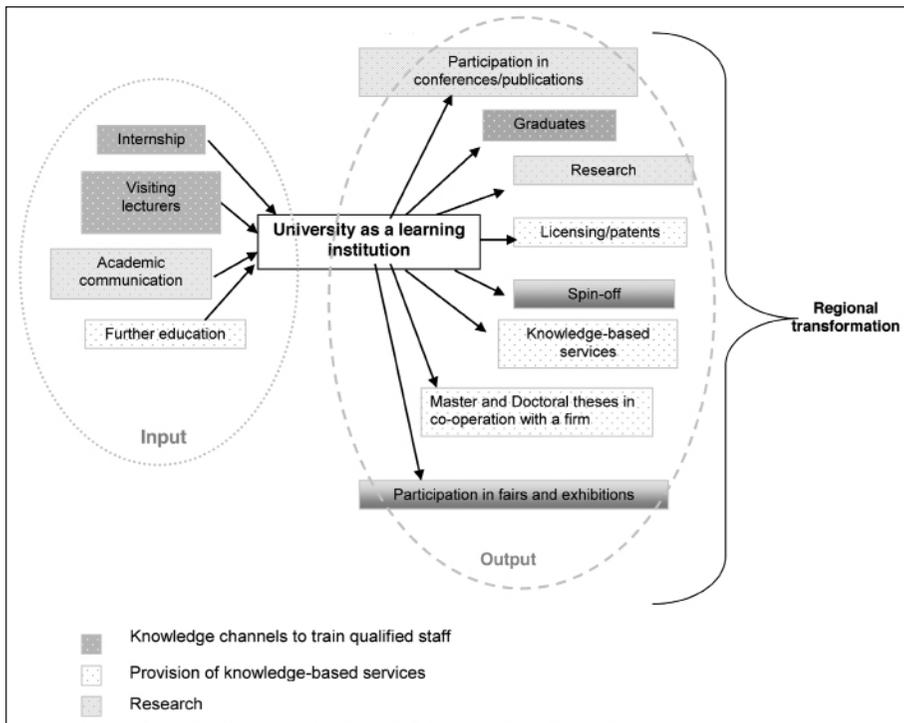


Source: Chatterton & Goddard 2000, p. 482

A university must develop measures (such as amendments to the financing system, staff development, modifications to the communication structures, etc.) in order to be able to tailor its duties – such as research, teaching and service orientation – to the respective regional requirements. This requires an improvement of the internal management process (‘value added university management process’). At the same time, the regional government must create incentives for universities to commit themselves (‘value added regional management process’), including an improvement of companies’ professional qualifications and ability to innovate (Chatterton and Goddard 2000: 482ff). Both management processes are prerequisites for fully functioning interactive knowledge channels between the university and its environment. As such, the university is only able to fulfil its new role if knowledge channels between the university and the regional environment have been established and are being used effectively. The ‘dynamic interface’ between the university and its environment thus renders the introduction of an efficient strategic management necessary. Obviously, this is the only way to eliminate the ‘missing middle’. In the case of Cameroon, the question arises as to whether, in a centralised state organisation currently subject to decentralisation issues, local authorities and/or other groups will develop sufficient power and efforts to create incentives and introduce methods of regional management.

Knowledge can be exchanged and accumulated by means of knowledge channels, in order to expand one's own knowledge base or gain new knowledge. Numerous authors are currently analysing the type of knowledge channels that must be established between the university and the region in order to be able to contribute to development (Goldstein 2009). According to Goldstein and Renault (2004), these include the building of human capital, provision of knowledge-based solutions, research activities and the creation of a collaborative regional environment. Figure 7.2 shows clearly the extent to which the avenues of knowledge relations can differ. The organisational forms of the knowledge channels can also be classified into 'input' and 'output' knowledge flows.

Figure 7.2: Classification of Knowledge Channels



Source: Goldstein & Renault 2004, p. 735

(Amended according to Fritsch et al. 2007, p. 56ff.; Fritsch & Schwirten 1998, p. 30ff.)

Up until now, studies on knowledge relations have been conducted in particular for highly developed industrialised nations or certain emerging countries. Research into knowledge channels, with focus on geographic-economic factors in Africa, and specifically in francophone (and Lusitanian) African countries), has not yet been conducted. The new model for African universities is presenting

extraordinary challenges for the relatively new and relatively small universities with small budgets in the peripheral regions of Africa, in particular. It can be assumed that the older, flagship universities such as Makerere or Cheikh Anta Diop will have fewer problems complying with the new requirements, as they are well known among government officials and are generally located in a better economic environment, namely Africa's core urban regions.

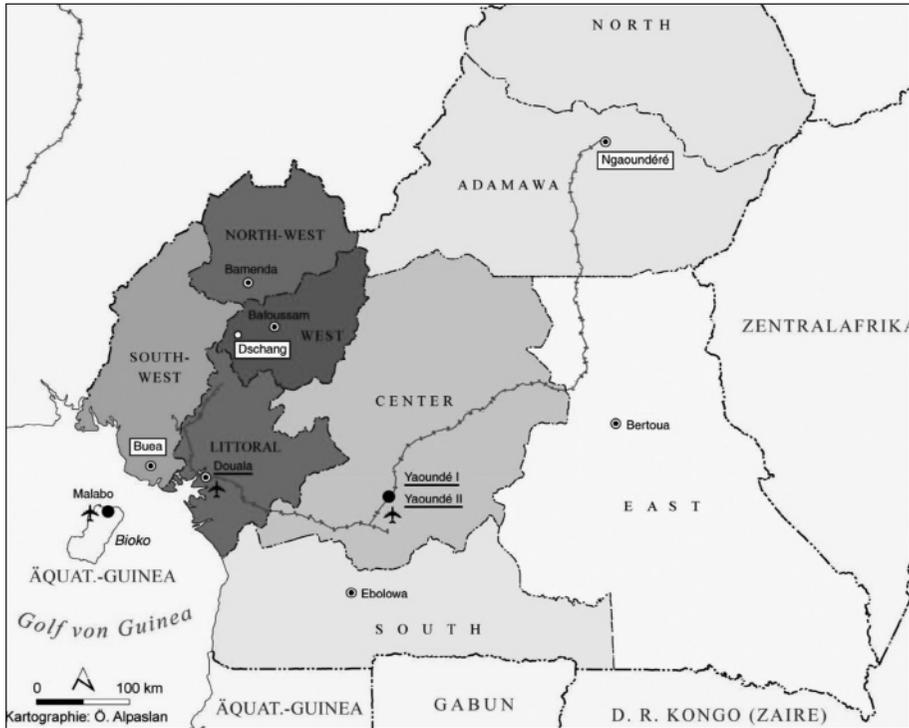
Certain empirical findings from a joint research project are presented below. This research was conducted between 2006 and 2009 in conjunction with professors and PhD students at three Cameroonian universities¹. There is no 'one definitive' African university. It is possible that examples are described in this paper that detail the extreme difficulties faced by the smaller, weaker universities in the African context. In this respect, however, Cameroon represents an interesting research perspective as the country not only has a university that follows the anglophone model (Buea) but also universities that follow the francophone model (all remaining universities). The universities that were examined thus come from both models. To our knowledge, we will first present the findings for sub-Saharan (francophone) Africa concerning the ways in which the 'small' and relatively new universities establish knowledge-oriented relations with their regional environment. In contrast to other studies conducted previously that primarily treated the university as a 'black box', this paper will also take account of organisational structures within the universities.

Changes in the Higher Education System of Cameroon and the Young Universities

The development of the Cameroonian university system has been fully discussed by various scholars (see, for example, Njeuma 1999). Nevertheless, we will provide a brief history here. In 1993, substantial changes were introduced to Cameroon's university system. Additional universities were founded that year to accommodate the increased growth in student numbers at what was until then the country's only university, Yaoundé. Alongside the already established university in Yaoundé ('la mère', which became Yaoundé 1), Yaoundé 2 university was founded in the capital, specialising in law and economics. The highly specialised university centres, founded in 1977 and belonging to the 'parent' university of Yaoundé, in the medium-sized provincial cities of Buea (Advanced School of Translators and Interpreters), Dschang (Agricultural Sciences) and Ngaoundéré (Food Science and Food Technology), as well as the University Centre in the largest city of Cameroon, Douala (Business Studies and the training of technical education teachers), were all upgraded to full university status. In so doing, Cameroon's first anglophone university (Buea) was established in the English-speaking South-West province. While the universities of Ngaoundéré and Douala were declared to be purely francophone universities, the University of Dschang in the francophone

West province, adjacent to the anglophone provinces, was given the unofficial status of a bilingual university (English/French). In contrast to the universities in Douala and Yaoundé which are located in Cameroon's principal metropolitan areas, the universities in Buea, Dschang and Ngaoundéré are situated at peripheral sites (see Figure 7.3). This paper will focus on the latter group of universities.

Figure 7.3: Young Universities in Cameroon



Cartography: Ö. Alpaslan 2008

Ever since their founding, these universities have been fighting against major difficulties, in addition to the internal and external challenges posed by the country itself (including corruption, a vast increase in training and competition from private universities). A former colony of Germany, Cameroon was controlled to a large extent by France and to a lesser extent by Great Britain until the country's independence in 1960. The country is therefore officially classified as bilingual, although the anglophone areas represent roughly only 20 per cent of the population. The bilingualism that resulted from the country's colonial past tends nowadays to lead to a divided society, and the divisions are profound and devastating. This is reflected in the communication behaviour of academics which reproduces the language communities that were founded during the colonial period. Thus, international communication between academics still remains

restricted to the francophone world (in the cases of Dschang and Ngaoundéré) and the anglophone world (the case of Buea), respectively (Schamp and Zajontz 2008). To this day, Cameroon remains split into two language areas, which has serious consequences for the tertiary education system. The founding of an anglophone university in Buea was originally intended to help reduce the potential for conflict with the English-speaking population, who were at a disadvantage linguistically. A further aim was to open up the proximity between two academic language communities. Research conducted into this issue has however revealed that this has tended to lead to a fragmentation of the two academic cultures (Schamp and Zajontz 2008).

As a result of a rapid increase in student numbers, together with a restricted budget and the low number of qualified lecturers,² the young universities have, to date, been unable to meet the requirements for an adequate university education. The unrestricted access to the public universities and low student fees are currently resulting in a steady increase in the number of students enrolled in both the universities in the metropolitan areas and the universities at peripheral sites. Despite the fact that the universities have made efforts to continually encourage continued education among their own staff since their founding, the number of professors at the three universities has remained rather low. The effect of this can be seen in the low number of advanced study programmes. In the past, the universities in Buea, Dschang and Ngaoundéré predominantly offered a university education up to Bachelors level, which can be attributed in particular to the Cameroonian government's failure to fill professorial vacancies at the young universities. Until recently, students were able to continue their studies to Masters level only at the University of Yaoundé or abroad.

Since their founding, Cameroon's young universities have considered themselves to be teaching institutions in the first instance, whose mission is to enable students acquire education to the Bachelors level only and, simultaneously, to impart knowledge about work in the academic sphere. The performance of research activities is given an equal weighting in the mission statements of these universities although this mission was heavily neglected in the initial years of their existence. It is only in recent years that the government has required not only the young universities but also all state tertiary institutions to focus more intensely on research activities. The intention is to transfer the new knowledge that is gained from this research into the region to benefit the region's population and business and provide an impulse for regional development.

The debate on the new role of the university raises questions against the background discussed above. Is the construct of the 'third mission' even valid in the context of African communities? Are the young universities in Cameroon, which offer predominantly basic education, are relatively new and have until now, tended to view research as a low priority area,³ also able to fulfil the 'third mission'? as it

is claimed that young universities are less prompt, compared to the metropolitan universities in Cameroon.

In order to answer this question, two potential areas of knowledge distribution in the regional community will be analysed in more detail below: first, an area from the first mission of the university – teaching – and subsequently an area from the second mission – research. The analysis will be carried out based on complex quantitative and qualitative primary surveys at these universities (Zajontz 2010). Alongside many other ways in which knowledge can be transferred from the university into the regional community, the practical aspect of teaching (which can be clearly seen in the requirement that students participate in internships) as well as the relevance and distribution of the results of research activities, constitute some of the most important communication paths for the transfer of knowledge between the university and its (local) environment.

Internships: The Gateway Between Theory and Practice for Students

Participation in internships in private and public institutions during the course of students' schooling allows them to translate academic (theoretical) knowledge into practical knowledge through mentoring processes. At the same time, internships act as a form of professional orientation that allows the students to gain impressions, knowledge and experience in fields in which they might wish to work in the future, thereby allowing them to discover fields of interest and study early on. During the course of the internship, however, the lecturers as well as the students become familiar with economic and social issues and questions. An intern can also introduce the private or public institutions to new theoretical perspectives, thus allowing them to benefit from the problem-solving capabilities of the university. The number of completed internships and the implementation of a professional internship management system give an indication of the extent to which the university is able to fulfil its role in supporting development.

Universities make the distinction between voluntary internship and one which is integrated into the curriculum. At the *grandes écoles*⁴ of the young universities (i.e. University of Dschang (FASA), University of Ngaoundéré (ENSAI), University of Buea (ASTI)), the Faculty of Health Science of the University of Buea and at faculties offering a practice-oriented DESS (similar to a professional Masters degree) qualification (e.g. Professional Master in Human Rights, International Criminal Law and Humanitarian Law), the student must complete a mandatory internship in accordance with the respective study guidelines. These mandatory internships are organised at faculty level at the Institut universitaire de Technologie (IUT)⁵, of the Universities of Dschang and Ngaoundéré, and in the ENSAI (University of Ngaoundéré) by the Division for Internships, Lifelong Learning and Business Relations. However, this department only organises the mandatory internships for students in its own faculty. While the Faculté d'agronomie et des sciences

agricole (FASA, University of Dschang), which also requires students to complete a mandatory internship, does not (yet) have an efficient internship management system, the Faculty of Health Science (University of Buea) has concluded nine formal internship co-operation agreements with hospitals. In contrast to the francophone universities where indications of internship management systems can only be detected for the study programmes with restricted access, the first (decentralised) solutions for an internship management system can be seen at the anglophone University of Buea, including for study programmes with unrestricted access.

The students themselves are responsible for searching for internship positions in business or public institutions, and this may not be completed within the framework of the study guidelines. The studies have shown that only a very small number of students participate in voluntary internship. Lack of interest by the students may be one reason for this. Further potential causes could be lack of awareness of the benefits provided by voluntary internships and the low absorption capacity of the region for interns. The few businesses in the regions around the universities are only able to grant places to a small number of students. The option of completing an internship in another city that offers more scope for internships is often characterised by increased costs (temporary relocation, transportation, etc.) which many students cannot afford to pay as a result of their financial situation.

A detailed analysis shows that none of the universities has a well-organised, 'centralised' internship management system. None of the young universities has an internship office at university or faculty level to support and advise students when planning an internship related to their field of study. Only the Division des stages of the Universities of Dschang and Ngaoundéré have a database with businesses that may be able to offer a position to interns. At the north Cameroonian University of Ngaoundéré, this department contacts around 300 to 400 companies, using this database in writing each year to enquire whether the companies would be able to accept interns. However, these companies are not situated in the region, but rather are located in the major cities of Douala/Edéa, Yaoundé and Bafoussam. While it had even been possible in the past to conclude long-term agreements that guarantee (paid) internships with five companies, it was not possible to establish any regional focus in the contacts to these companies, simply due to the fact that only around 5 per cent of all companies are located in the north of Cameroon. On average, around 40 per cent of companies respond to the survey conducted by the IUT at the University of Ngaoundéré and offer internships, while the remaining 60 per cent must be contacted again. On the one hand, the low response rate may be attributed to the short lifespan of privately funded SMEs (usually less than 5 years in Africa) and the companies' lack of time. On the other hand, many companies are not prepared to accept interns or

do not see any benefit or added value for the company in taking on an intern. As a result, as far as internships are concerned, the relations on the university input side in the knowledge flow model (see Figure 2) between the universities and the region prove to be weak, despite the fact that universities have the potential to create new knowledge in their roles as centres for learning and creativity.

Research: An Ideal Way for Implementing the Third Mission?

However, could research at the output side of the knowledge model act as the ideal solution for generating a regional impact? In the models of the developmental and entrepreneurial universities, the creation of new knowledge has enabled innovative products, methods and services that can be transferred to benefit the population and businesses in the region to be developed, thus providing an impulse for regional development. While Ela (2001) states that development occurs through scientific research (*le développement passe par la recherche scientifique*), he also specifies certain requirements as regards the type of research. According to some of his conclusions, certain preconditions must be established to enable the newly created knowledge to have an effect on the region. The subject of the research must correspond to the needs of the regional community and economy. It should be noted at this point that research is not considered to be one of the principal duties of lecturers at the reviewed universities, except research to support their own academic career (e.g. in dissertations). Research into topics, such as new methods of cultivation in the agriculture industry, the development of pesticides to combat native insects or the development of medication from medicinal plants to fight against malaria, can trigger positive impulses for growth in the region if the findings can be directly utilised by the population. Organisational forms shaping knowledge channels must be established for this in order to exchange the knowledge relevant to the region with the community in an appropriate manner. In order to guarantee that knowledge is transferred to the region in a research-focused manner, a structured research organisation must be present within the university, to receive and send trans-regional flows of knowledge (such as from foreign universities or research institutes) through established networks.

An initial analysis of research projects at the universities shows that the number of research projects said to be currently in progress is surprisingly high, despite the fact that research does not form part of a lecturer's principal activities (see Table 7.1).

Table 7.1: Number of Research Projects

Faculties	University of Buea	University of Dschang	University of Ngaoundéré
FSJP	-----	3	-----
FSEG	-----	5	4
FALSH	-----	9	8
FS	6	11	19
IUT	-----	2	4
ASTI	2	-----	-----
FASA	1	10	-----
ENSAI	-----	-----	10
FE	3	-----	-----
FSMS	5	-----	-----
FA	4	-----	-----
FHS	4	-----	-----
Total	25	40	45

Source: Own Survey

At the francophone universities, research projects are allocated in a hierarchical manner. On the one hand are the so-called *laboratoires* – research units that can be found not only in the sciences and engineering fields but also in the social sciences and economics. Despite their affiliation to specific faculties, these research units may be organised in an interdisciplinary manner. However, a distinction must be made between these units and the so-called practical teaching laboratories, in which lectures are held and tests performed as part of the course. On the other hand, each lecturer is able to carry out his own independent research. Three types of research projects could be classified:

1. Contract research with businesses or public institutions (only rarely the case);
2. Third-party research projects that are funded by international research organisations or NGOs. Only a small number of co-operative research projects with other universities could be identified (often the case);
3. Individual research that is generally conducted without financial support (usually the case); (see Table 7.2).

Twenty-eight per cent of the research projects currently in progress have no source of finance. The funding situation of the research laboratories that do not correspond to the Anglo-Saxon tradition and can thus only be found in the francophone universities in Cameroon is far worse. Forty-one per cent of the research laboratories do not have a dedicated research budget, as they are not

officially recognised. The university assigns a research budget each year only to research laboratories that are recognised by Cameroon's Ministry of Higher Education. According to statements made by heads of laboratories that were interviewed, the facilities and infrastructure, expertise of the staff (the founder must have attained the level of an Associate Professor) and focus of the research determine whether or not approval for a laboratory is granted in the first instance (at university level). Definitive approval from the Cameroon Minister for Higher Education is mandatory for a laboratory to be opened.

The size of the research budget depends on the year of founding and the reputation of the research laboratory. Many heads of laboratories use their own funds to finance their research activities. A path-dependent development in the financing could also be determined within the three universities for the allocation of resources to the research laboratories. Despite the fact that the faculty focusing on agricultural sciences (FASA) constitutes one of the smallest faculties within the University of Dschang, the three research laboratories attached to the faculty still receive the largest allocation of resources from the annual university research finances. There is no pure financing of laboratories using third-party funds. It is suspected that heads of laboratories apply for third-party projects which, once approved, are carried out outside the laboratories.

Table 7.2: Number of Research Projects Outside a Research Laboratory and Research Laboratories by Finance Method

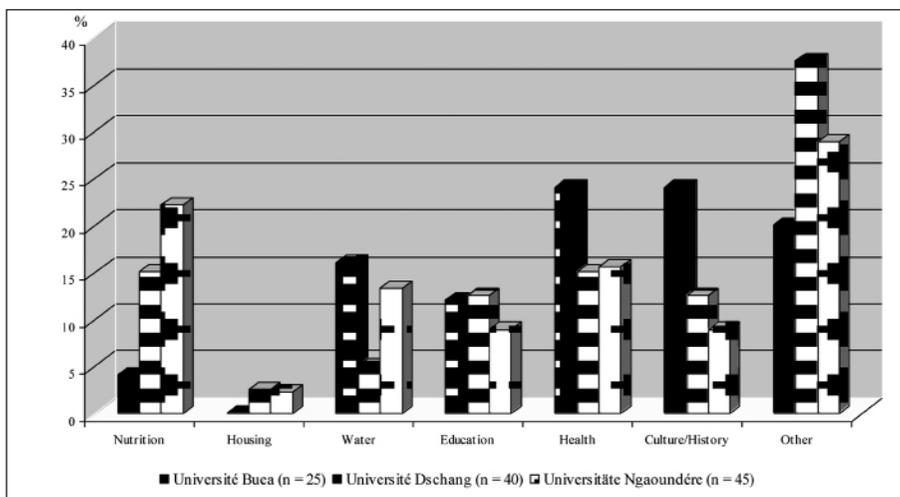
	University of Buea	University of Dschang research projects	University of Dschang laboratory	University of Ngaoundéré research projects	University of Ngaoundéré laboratory	Total
	(n = 25)	(n = 16)	(n = 13)	(n = 17)	(n = 16)	
No financing	6	3	4	5	8	26
100% financed by own university	8	3	6	3	6	26
100% financed by third-party funds ⁶	8	9	0	6	0	23
Mixed financing ⁷	2	1	3	2	1	9
No information	1	0	0	1	1	3

Source: Own Survey

Fourteen research projects and 12 laboratories are financed entirely by the university's research funds. While the recognised research laboratories receive an annual budget from the university, applications must be made for supporting funds for research projects conducted outside the laboratories. In terms of the applications for and distribution of funds for research projects outside laboratories, a major difference can be noted between the two francophone universities and the only anglophone university. The francophone universities do not have any regulated mechanisms for applying for research funds, and a transparent, fair distribution of research funds is not guaranteed. Here, any university researcher is able to apply to the office of the Deputy Vice-Chancellor in charge of Research, Cooperation and Relations with the Business World. Applications are not subject to any standardised regulations with regard to the form and deadline for submission. This method of applying for research funds does not guarantee any transparency as to why an application may be granted or rejected. At the anglophone University of Buea, funds have been distributed in an open manner according to service-based criteria, since 2007. All scientists have the opportunity to apply for internal research funds at the same time each year. The university specifies the exact form and content of the research applications in a small handbook published to assist in this regard.

The allocation of the identified research projects by subject area indicates a strong orientation to practical issues that arise in areas relevant to the current needs of the population (see Figure 4). As such, one of Ela's (2001) fundamental requirements – that knowledge be used as a means to combat poverty – appears to be fulfilled.

Figure 7.4: Research Project Clusters at the Three Universities that were Analysed (in %)



Source: Own Survey

Sixty-two of the 110 research projects focus on what could be designated as 'safeguarding basic needs'. This includes projects investigating basic needs in terms of food (e.g. the nutritional values of plants, research into yams, honey production, agricultural production, the production of yoghurt and the shelf life of foodstuffs), water supply and sewage disposal (including damage to the environment, water quality, designation of protected areas), living situations (such as building materials and fixtures), health (including medicinal plants, malaria) and education (e.g. language, professional training). In addition to the research clusters on basic needs, a further research cluster focusing on cultural and historical issues was also identified (15 research projects). These projects predominantly tackle contemporary issues, such as conflict resolution and strengthening (local and regional) self-perception and identity. Thirty-three research projects (around 30 per cent) could not be allocated to one particular subject area – for example, research projects into social rules, such as corruption, or into modern technologies, including renewable energy sources or telecommunication.

It can be seen from the allocation of the research clusters pertaining to the fulfilment of basic needs that hardly any of these projects relate to basic research. Some African authors have lamented the decline in basic research conducted at African universities (Chachage 2006; Mavongou 2008; Nyang 2005; Sawyerr 2004). However, the question should be raised as to whether basic research should be more established at the metropolitan universities (like in Yaoundé and Douala), and whether the young universities (like the universities in Dschang, Buea and Ngaoundéré) should better comply with the requirements set by Jean-Marc Ela. Although numerous research projects in the specified subject areas that are conducted at the investigated universities do not directly contribute to alleviating problems found in everyday life, they do raise scientific issues that are closely linked to day-to-day situations in the African society.

However, Ela (2001) sets another requirement for development-oriented research: to move from research 'for the people' to research 'with the people', that is, participatory research. The search for regional partnerships for the research projects at the three universities was largely unsuccessful due to the low development in the (local) economies of the regions around the universities. The universities have only weak mechanisms for exchanging knowledge with the region. If research collaborations exist, the contacts were predominantly made as a result of personal networking. As is the custom in the academic sphere, the aim of most of the projects is to have the research findings published in academic papers. Many researchers plan the presentation of the findings in workshops or at specialist conferences. While further training measures are often envisaged, the funds and routes for this to be implemented are often lacking. Support by the university management would be meaningful here, which could include a variety of measures ranging from a *guide pédagogique* (Ela 2001) to organisational measures and financial incentives.

Cameroonian Universities and their Mission: A Conclusion

Whereas the classic primary duty of an African university was to train students and junior researchers while the secondary duty was to carry out research and promote exchange of knowledge, the changed significance of knowledge as a resource and the corresponding new development trends in the university sphere have meant that universities now also have to take on the previously neglected function of supporting development (i.e. a developmental university), in order to be able to meet the current demands set by policies and the African societies. Using the case studies of three universities in Cameroon located outside the country's main metropolitan areas, an investigation was carried out to determine the extent to which these tertiary learning institutions were able to fulfil the 'third mission' within their two key university missions of 'teaching' and 'research'. Given that one of the aims of the government when founding the universities was to establish a stronger link between the universities and regional economy, one would expect to find a measurable regional impact with the relatively new universities in peripheral areas, in particular. Seventeen years after the founding of these universities, our analysis into university research and the organisation of internships has shown that the local universities have been only scarcely integrated as knowledge generators into the regional development. The lack of practical orientation – due to a lack of course-related internships and the associated low integration into the business community – prevents these universities from having an impact on their respective regions. Although (applied) research into practical issues for the region is conducted, the research findings are not consequently transferred to the region. It should be noted here that the absorptive capacities of the regional economies in Cameroon are very restricted. Other factors include additional restrictions, a university model that has been established following the colonial example and that has a strong focus on a general education, the linguistic divide in the country, the government's preference for clientelistic trading and a poorly developed industrial sector.

As explained at the beginning of this paper, the fact that the new concept of the 'entrepreneurial university' has come from the anglophone sphere would suggest that anglophone universities in Africa would be better prepared for it, rather than the previously followed 'developmental university' model or the (francophone) 'general education' model. A brief comparison of the knowledge channels 'internships' and 'research' between the francophone universities in Dschang and Ngaoundéré, and the anglophone university in Buea shows that Buea is better positioned when it comes to both channels. Buea has already made the first attempts at establishing an internship management system and shown the first signs of a structured distribution of research funds. Some authors have called for the francophone universities to follow the anglophone example.

Seen in this light, the young universities at peripheral locations are a weak actor for regional development. Under these circumstances, it is difficult to fulfil the 'third mission'. One fundamental weakness can be found in the organisation of research and student internships. Lack of management of central tasks makes it impossible to fulfil the new role, especially with unfavourable social conditions. It could be claimed that African universities can benefit from the discussions being held in the Western industrialised nations on the fulfilment of the new role – particularly if one considers the continuous reduction in university budgets and steady increase in student numbers. However, before any long-term, costly and 'Europe-centred' goals such as the creation of technology transfer sites, employment of university managers or a stronger, more stringent implementation of measures to professionalise the fulfilment of the 'third mission' are contemplated, small, incremental steps should first be taken in Cameroon to improve university management. The establishment and monitoring of specific rules and regulations could be such first steps to support development and a functioning knowledge community. This could include an internship database or regular monitoring and management of internships. One further recommendation is the consistent distribution of university research funds according to selected criteria. The criteria could, for instance, be oriented to meaningfully planned contributions towards organising the transfer of knowledge into the community. The establishment of advisory committees for research and internships, with members from the region, could also contribute to improved university management.

Despite the measures mentioned above, it is certain that the possibilities for these universities to have an impact on their respective regions can only partly be brought about by the universities themselves. Comprehensive fulfilment of the 'third mission' requires a complete restructuring of the socio-political system. As such, only measures at a governmental or ministerial level to support the 'third mission' as well as the implementation of new governance structures will create the leeway required for action to be taken at the university level.

Notes

1. We would like to thank the professors and academics at the University of Dschang, University of Buea and University of Ngaoundéré for their assistance with our research.
2. The authorisation and nomination of professorial candidates just as the distribution of professorial staff at the six universities depend on the Cameroonian Ministry of Higher Education (MINESUP). The Universities of Yaoundé 1 and 2 benefit from the staff of their former 'mother' university. This advantage is being eroded by the time retirements step in.
3. The empirical findings show that the academic staff spends less time for (basic and applied) research (18.7%) compared with other activities like teaching (38.6%), administrative and academic affairs (21%), according to the annual work-load distribution.

4. Access to a study programme at one of the *Grande école* institutions is regulated by a strict selection procedure (*sélection du concours*), whereas access to the other faculties is unrestricted.
5. Access to a study programme at the “IUT” is regulated by a strict selection procedure.
6. Third-party financing may consist of finance sources from several third-party donor institutions.
7. Part-financing by the university and third-party donor.

References

- AAU, 2004, *Higher Education in Sub-Saharan Africa, With Specific Reference to Universities*, Accra (AAU).
- Amono-Neizer, E., 1998, ‘Universities in Africa: The Need for Adaptation, Transformation, Reformation and Revitalization’, *Higher Education Policy*, 11, pp.301-309.
- Bell, St., éd., 2008, *La recherche scientifique et le développement en Afrique : Idées nomades*, Paris: Karthala.
- Brennan, J., 2008, ‘Higher Education and Social Change’, *Higher Education*, 56, pp.381-393.
- Chachage, Ch. S.L., 2006, ‘The University as a Site of Knowledge: The Role of Basic Research’, *JHEA/RESA* 4 (2), pp.47-67.
- Charlier, J.E. and Croché, S., 2009, ‘Can the Bologna Process Make the Move Faster Towards the Development of an International Space of Higher Education Where Africa Would Find Its Place?’, *JHEA/RESA* 7 (1&2), pp.39-59.
- Chatterton, P. and Goddard, J.B., 2001, ‘The Response of Universities to Regional Needs’, *European Journal of Education* 35 (4), pp.475-496.
- Ela, J.M., 2001, *Guide pédagogique de formation à la recherche pour le développement en Afrique*, Paris: L’Harmattan.
- Fritsch, M. And Schwirten, C., 1998, ‘Öffentliche Forschungseinrichtungen im regionalen Innovationssystem. Ergebnisse einer Untersuchung in drei deutschen Regionen’, *Raumforschung und Raumordnung* 4, pp.253-263.
- Fritsch, M., Henning, T., Slavtchev, V. and Steigenberger, N., 2007, ‘Hochschulen, Innovation, Region. Wissenstransfer im räumlichen Kontext’, *Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung* 82, Berlin (sigma).
- Fodouop, Ken and Bopda, A., 2000, *Un demi siècle de recherche urbaine au Cameroun*, Yaoundé : Presses Universitaires de Yaoundé.
- Goldstein, H.A. and Renault, C.S., 2004, ‘Contributions of Universities to Regional Economic Development: A Quasi-experimental Approach’, *Regional Studies* 38 (7), pp.733-746.
- Goldstein, H.A., 2009, ‘What We Know and What We Don’t Know About the Regional Economic Impacts of Universities’, in A. Varga, ed., *Universities, Knowledge Transfer and Regional Development*, Cheltenham: Edward Elgar.
- Goldstein, H.A., 2010, ‘The “Entrepreneurial Turn” and Regional Economic Development Mission of Universities’, *Annals of Regional Science* 4, pp.83-109.
- Khelfaoui, H., 2009, ‘The Bologna Process in Africa: Globalization or Return to “Colonial Situation”?’, *JHEA/RESA* 7 (1&2), pp.21-38.
- Konings, P., 2002, ‘University Students’ Revolt, Ethnic Militia and Violence During Political Liberalization in Cameroon’, *African Studies Review* 45 (2), pp.179-204.

- Krücken, G. and Meier, F., 2006, 'Turning the University into an Organizational Actor', in G. Drori, J. Meyer and H. Hwang (Hrsg), *Globalization and Organization: World Society and Organizational Change*, New York: Oxford University Press, pp.241-257,
- Lundvall, B.A., 2006, 'The University in the Learning Economy', *DRUID Working Paper* 06-02, Aalborg (DRUID).
- Mavoungou, E., 2008, 'La recherche scientifique en Afrique : Situations et perspectives', in St. Bell, eds., *La recherche scientifique et le développement en Afrique : Idées nomads*, Paris: Karthala, pp23-52.
- Munene, I.I., ed., 2009, 'Transforming the Academia: Exploring African Universities in a Comparative Context', New York: Nova Sciences Pub.
- Niang, A., 2005, 'La recherche et ses facteurs de blocage dans les universités francophones d'Afrique : l'expérience des universités sénégalaises', *JHEA/RESA* 3 (1), pp.77-100.
- Njeuma, D. et al., 1999, 'Reforming a National System of Higher Education: The Case of Cameroon', *Report of the ADEA Working Group on Higher Education*, Washington D.C: World Bank.
- Sawyer, A., 2004, 'African Universities and the Challenge of Research Capacity Development', *JHEA/RESA* 2 (1), pp.213-242.
- Schamp, E.W. and Zajontz, Y., 2008, 'Patterns of International Academic Communication at African Universities: Cameroon, A Case Study of a Bilingual Country', in E.W. Schamp and S. Schmid, eds., *Academic Cooperation with Africa: Lessons for Partnership in Higher Education*, Berlin: Lit.
- Zajontz, Y., 2010, *Afrikanische Universitäten als Motoren regionaler Entwicklung?: Eine Analyse von Wissenskanälen an drei peripheren Universitäten in Kamerun*, Hamburg: Kovac.
- Zezeza, P.T., 2003, *Rethinking Africa's Globalization, Volume 1: The Intellectual Challenges*. Asmara: Africa World Press.

L'intégration de l'enseignement supérieur post-réforme dans le système éducatif camerounais

Pierre Emmanuel Ndebi

En 1988, Tedga publie chez L'Harmattan un livre titré fort à propos « L'enseignement supérieur en Afrique noire francophone : la catastrophe ? », qu'il dédie à tous les chefs d'État et de gouvernement africains. Ce livre évoque globalement l'infructueuse coopération française dans le domaine de l'enseignement supérieur et propose un Plan d'ajustement du système éducatif (PASE) pour chaque pays d'Afrique, dont les modalités pourraient être définies par l'UNESCO, le ministère français de la Coopération, la Banque mondiale et le concours de chaque pays concerné. Ces propositions ont l'avantage d'intégrer une réflexion globale sur l'éducation, mais consacrent également, puisque dédiées aux responsables politiques, l'importance et l'intervention inévitables d'une volonté politique.

En réalité, les réflexions sur la difficile appropriation de l'université par les pays africains sont récurrentes (Affa'a et Des Lierres 2002). Dans les années quatre-vingt-dix, la Banque mondiale impose une réorientation des budgets de l'éducation vers le primaire et le secondaire, faisant de ces niveaux une priorité. L'enseignement supérieur ne devient priorité qu'à partir de 2000 : avec de mauvaise lecture des situations nationales ou incapacité des Africains à définir eux-mêmes des politiques éducatives de développement ?

Concernant l'enseignement supérieur, la forte croissance des effectifs, les budgets et un marché du travail réduits (Gioan 2007) apparaissent comme des contraintes fortes dans l'ensemble des pays de l'Afrique francophone, même si les réponses à cette situation nécessitent des adaptations à chaque contexte. Ainsi, si le système éducatif des pays africains subit dans l'ensemble l'influence de la colonisation, le Cameroun a, pour sa part, hérité d'une double influence du fait

d'une vision de l'éducation partagée entre culture francophone et culture anglo-saxonne. Cette spécificité, qui est une richesse, pose cependant le problème de l'harmonisation, auquel s'ajoutent les autres problèmes que sont l'évolution des systèmes éducatifs dans le monde, l'adaptation de l'éducation et sa contribution à la relance économique, le problème des emplois vacants, dû à la non qualification des employés. Le pays a donc entrepris un certain nombre de réformes permettant de mettre en œuvre quelques solutions susceptibles d'affecter positivement le fonctionnement de l'éducation en général, et plus précisément de l'enseignement supérieur, à travers des textes anciens, ceux de la réforme, et des textes post-réforme de 1993. On observe en effet une certaine volonté de l'État camerounais d'intégrer l'enseignement supérieur dans une perspective de développement. De fait, plusieurs débats ont cours depuis quelques décennies sur l'inefficience de l'enseignement supérieur public, notamment sur les types d'éducation et de formation (Khan et Tafah 2000), leurs enjeux de politique économique et sociale (Coleman et Hoffer 1980), la nature des qualifications à rechercher, les options d'enseignement technique ou général, la problématique des formations courtes ou longues, les arbitrages entre éducation et non éducation. Il est clair que toutes ces problématiques sont pertinentes et posent finalement un problème d'organisation de l'ensemble du système éducatif d'un pays.

En procédant dans les années quatre-vingt-dix à une libéralisation, certes contrôlée, de l'enseignement supérieur (les niveaux inférieurs l'étaient déjà avant cette date), le Cameroun a, dans l'ensemble, par cette réforme, augmenté l'offre de formation de ce niveau d'enseignement, qui s'arrime plus qu'avant aux standards internationaux en même temps qu'aux besoins du marché du travail. Mais l'architecture système s'est complexifiée¹ et certains problèmes persistent, notamment celui de l'harmonisation du système éducatif lié au double héritage culturel, qui contraint les autorités, en proie à des influences et à des calculs politiques, à éviter des solutions de rupture et d'uniformisation.

Pratiquement depuis ce temps, on observe des bouleversements dans l'organisation de l'éducation au Cameroun ; plusieurs départements ministériels et secrétariats d'État ont été créés, des textes d'application ont été signés, des réaménagements ont été faits dans la couverture géographique de l'offre de formation supérieure, etc. On peut s'interroger cependant sur l'efficacité organisationnelle de toute cette démarche des autorités camerounaises.

Cette problématique fait appel à l'analyse de l'organisation de l'éducation nationale dans son ensemble, de ses principaux pôles de liaison et de césures éventuelles entre les niveaux d'enseignement (maternel, primaire, secondaire et supérieur) et à l'intérieur des ordres d'enseignement (confessionnel, professionnel, général etc.). D'autre part, on se demande comment l'enseignement supérieur s'intègre dans cette organisation et les implications que cela peut avoir sur la qualité des compétences façonnées par cet ordre d'enseignement, producteur des élites du pays.

L'objet de cette contribution est de montrer que la robustesse du système éducatif camerounais dans son ensemble nécessite une meilleure intégration de l'enseignement supérieur dans l'organisation du système. Les réformes de 1993 ont permis des avancées dans la production des compétences, mais ont complexifié le système, induisant des coupures dans la coordination.

Nous tenterons donc d'analyser le processus d'intégration de l'enseignement supérieur dans le système éducatif global camerounais en mettant en évidence les coupures et leurs effets sur la dynamique du système, tant dans l'organisation que dans les processus organisationnels. Spécifiquement il s'agit : de présenter sur le plan organisationnel la place de l'enseignement supérieur dans les différentes structures en charge de l'éducation au Cameroun – et dans le système éducatif en général – en montrant que cette situation est le double produit de la colonisation et des crises ; d'analyser les solutions organisationnelles proposées par l'État camerounais pour faire face aux contraintes actuelles de l'enseignement supérieur ; enfin, de présenter les effets structurels des solutions gouvernementales.

L'organisation de l'éducation au Cameroun ou la résultante de l'influence coloniale et des crises

L'éducation au Cameroun : l'influence d'un double héritage culturel

Après la colonisation allemande, le Cameroun hérite de deux sous-systèmes éducatifs résultant des systèmes français et anglais établis dès la fin de la Première Guerre mondiale. Chacun des deux pays qui administrent le pays après la défaite allemande de 1916 a introduit son système scolaire. Le système éducatif camerounais s'est donc développé dans la logique de ce double héritage culturel. Les programmes scolaires et les politiques éducatives ont souvent été conçus de manière à respecter cette réalité. Le sous-système anglophone couvre géographiquement les régions du nord-ouest et le sud-ouest, alors que le sous-système francophone, largement majoritaire, couvre le reste du territoire camerounais. Mais l'exclusivité géographique n'est que partielle, on trouve des établissements qui suivent la formule anglophone dans les zones dites francophones et vice-versa ; cela s'observe dans les grandes villes notamment. Cette structure concerne prioritairement l'enseignement secondaire et primaire, l'enseignement supérieur étant commun – du moins avant la réforme. En plus de l'enseignement supérieur, qui est commun, chaque sous-système se compose de deux niveaux : le primaire et le secondaire. En réalité, on peut observer cinq niveaux : le préscolaire, le primaire, le post-primaire, le secondaire et l'enseignement des écoles normales.

Le préscolaire, appelé encore l'enseignement maternel est le premier niveau. Il dure généralement deux ans. Le primaire, quant à lui, dure six ans. Naguère d'une durée de sept ans dans le sous-système anglophone, il est uniformisé à six ans dès 2006.

L'enseignement post-primaire récupère une partie des élèves sortant du primaire et s'investissant dans une formation professionnelle courte de deux années : il s'agit en priorité des SAR/SM (section artisanale rurale et section ménagère).

L'enseignement secondaire a une durée de sept années dans les deux sous-systèmes. Mais la durée des sous-cycles diffère notamment dans l'enseignement général, et ce, malgré une loi d'orientation qui harmonise cette durée depuis 1998, et reste encore inappliquée douze ans plus tard. Ainsi, concernant l'enseignement secondaire général, on a deux cycles, le premier et le second. Le premier cycle dure cinq années dans le sous-système anglophone et le second deux années. Ces durées sont respectivement de quatre et trois années dans le sous-système francophone. Par contre, l'enseignement technique a la même structure dans les deux sous-systèmes.

L'enseignement des écoles normales concerne la formation à la profession d'enseignant du primaire et, accessoirement, du premier cycle du secondaire. Ce sont les ENIEG et les ENIET². L'accès en est conditionné par l'obtention d'un Brevet d'études du premier cycle (BEPC)/Certificat d'aptitude professionnelle (CAP), du Probatoire ou du Baccalauréat, version francophone ou anglophone.

Les diplômes sanctionnent la fin de chaque cycle. Le CEP pour le primaire, respectivement le BEPC et le GCE O/L (General Certificate of Education Ordinary Level) pour les premiers cycles secondaires. Le second cycle est, quant à lui, sanctionné par le baccalauréat dans le système francophone et le GCE A/L dans le sous-système anglophone.

Pour le moment, les deux sous-systèmes éducatifs coexistent en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et de certification. L'enseignement supérieur est le dernier étage de cette espèce d'entonnoir. Car l'enseignement supérieur est monolithique, cela signifie que ce niveau se met en place en agglomérant deux systèmes d'éducation différents et parfois des curricula tout aussi différents. Les efforts d'harmonisation et de mise à niveau des apprenants se font plutôt au niveau supérieur. L'accès à l'enseignement supérieur est libre pour les titulaires du bac ou du GCE A/L, toutefois l'accès aux instituts et écoles de formation publics est sélectif par concours.

L'enseignement technique est un ordre d'enseignement qui a été marginalisé dès l'origine, les priorités ayant été celles relatives à la formation des agents de l'administration. D'autre part, les préjugés défavorables des parents d'élèves n'ont pas contribué à valoriser cet ordre d'enseignement. En effet, la dévalorisation de l'enseignement technique trouve ses origines à deux niveaux : d'abord, on n'y oriente que les élèves les plus âgés ou en situation d'échec dans l'enseignement général³. Ensuite, élèves et parents associent technique et travail manuel, et donc servitude ; en fait l'enseignement technique n'a pas souvent eu d'espace social (Tsala 2004). La formation professionnelle n'a d'ailleurs pas obtenu meilleure attention.

Au total, on peut donc dire que le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes distincts hérités de la colonisation. L'enseignement supérieur, qui est le dernier étage d'un système dual des niveaux inférieurs, est en réalité un système à part avec sa propre logique, ses structures, son organisation, ses filières, ses programmes, et qui se superpose aux autres sans en constituer la continuité. Et le bilinguisme, qui est théoriquement consacré pour ce niveau, constitue le seul point de jonction de ces deux sous-systèmes. Cette conclusion semble d'ailleurs anecdotique si on tient compte du fait que la réforme de 1993 proclame que les Universités de Buéa et de Bamenda, situées en zone anglophone, sont de tradition anglo-saxonne, et du fait également que chaque université suit sa propre trajectoire en ce qui concerne son rayonnement international et son intégration pour le développement dans sa zone d'implantation⁴.

Si l'influence de la colonisation dans le fonctionnement du système éducatif camerounais est réelle, il est pertinent de noter que d'autres facteurs, qui peuvent être qualifiés d'environnementaux, ont également contribué à modeler ce système dans le temps.

L'influence déterminante des changements environnementaux (crises)

Parmi les facteurs qui ont eu de façon notable des conséquences sur le secteur éducatif camerounais ces dernières décennies, on peut mentionner les effets structurels de la crise des années quatre-vingt, les tentatives de solution préconisées par les bailleurs de fonds et imposées et/ou adoptées par les États africains, et, enfin, les décisions des autorités politiques en matière d'éducation.

À partir du milieu des années quatre-vingt, les conséquences de la crise économique deviennent plus sévères sur le plan social. Le chômage atteint des proportions très élevées, l'accès aux besoins sociaux (santé, alimentation, protection sociale, éducation etc.) est de plus en plus difficile. Les demandes sociales et économiques d'éducation sont ébranlées. Les chocs importants subis par le Cameroun à cette époque, dus en partie à l'effondrement des cours des matières premières, engendrent d'abord le ralentissement de l'économie, qui est suivi d'une sévère récession. Cette situation ne permet plus à l'État de financer ni d'améliorer la qualité de l'éducation. Les entreprises constatent l'inadéquation des produits sortis des écoles aux besoins réels de l'économie, et la situation du chômage des diplômés, notamment ceux de l'enseignement supérieur, déteint sur la confiance que les parents avaient dans le système éducatif. Pendant cette même période, le marché de l'emploi subit un déséquilibre général entre l'offre et la demande. La demande d'emploi qualifié croît plus vite que l'offre d'emploi salarial. La contribution du secteur moderne à l'offre d'emploi en zone urbaine est passée de 49 pour cent en 1987 à 26 pour cent en 2001. La crise a mis en évidence les dysfonctionnements du système éducatif dans son ensemble. Ces dysfonctionnements portent essentiellement sur l'insuffisance des ressources

publiques allouées à l'éducation, l'accès et la faible rétention à l'éducation primaire (seuls 55 pour cent des élèves d'une classe d'âge achèvent le cycle), l'orientation de la formation pour les besoins en personnel de l'État depuis l'indépendance, l'accroissement des effectifs. En fait, si les effectifs ont subi un ralentissement au cours de la période 85-95, la tendance s'est inversée à partir de 1995. Mais on observe de légères différences par rapport à certains niveaux et types d'enseignement. Au total, si l'on excepte le préscolaire dominé par le secteur privé, l'ensemble du système éducatif camerounais a connu une hausse sensible des effectifs, marquée par une large emprise du secteur public (Tableau 8.1).

Tableau 8.1 : Évolution des effectifs scolarisés par niveau et type d'enseignement

Niveau d'enseignement	85/86	90/91	1995-1996	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04
Précolaire Public privé	73 571	93 605 58 971 34 634	81 504 45 642 35 862	87 318 45 405 41 913	91 708 44 020 47 688	103 908 47 798 56 110	113 648 48 869 64 779	125 674 52 783 72 891	135 996 52 783 72 891	138 716 52 570 84 457	175 970 62 773 113 197
Primaire Public privé	1 705 319	1 964 146 1 473 110 491 037	1 874 873 1 443 652 431 221	1 931 129 1 448 347 482 782	2 020 809 1 477 381 546 428	2 133 707 1 557 606 576 101	2 237 083 1 610 700 626 383	2 689 052 1 963 008 726 044	2 723 371 2 084 562 638 809	2 798 523 2 142 086 656 437	2 906 732 2 222 051 684 681
2ndaire général 1er cycle Public Privé 2nd cycle Public privé	260 168	409 729 270 445 164 971 105 474 139 320 84 985 54 335	480 190 316 925 225 017 91 908 163 265 115 918 47 347	484 461 319 744 220 623 99 121 164 717 11 655 51 062	500 222 330 147 244 309 85 838 170 075 125 856 44 220	504 677 333 087 246 484 86 603 171 590 126 977 44 613	554 830 366 188 263 655 102 533 188 642 135 822 52 820	618 283 438 283 311 181 127 102 179 000 127 090 51 910	618 147 467 520 326 613 138 907 150 627 107 012 43 615	669 129 504 586 354 666 149 920 164 543 116 899 47 644	762 053 576 760 392 431 184 329 185 293 126 828 58 465
Post-primaire public		13 357	8 033	11 277	13 769	14 202	15 834	17 464	15 625	13 875	
2ndaire technique 1er cycle Public privé 2nd cycle Public privé		90 051 65 737 26 952 38 785 24 314 9 969 14 345	108 519 79 219 49 116 30 103 29 300 18 166 11 134	108 020 78 855 48 890 29 865 29 165 18 082 11 083	112 085 81 822 50 730 31 092 30 263 18 763 11 500	122 122 89 149 56 164 32 985 32 973 20 773 12 200	143 839 106 687 67 213 39 474 37 152 23 406 13 746	146 469 107 134 62 138 44 996 39 335 22 814 15 521	141 757 104 572 66 887 37 685 37 185 19 509 17 576	137 044 102 009 65 248 36 761 35 035 18 381 16 654	139 317
Normal		-	-	5 339	7 080	9 402	9 521	12 732	9 605	9 739	5 068
Supérieur Public privé	14 293	- 29 457	- 38 145	- 38 674	- 49 265	- 60 534	- 59 260 6 417	- 68 311 63 135 5 176	- 77 705 71 091 6 616	- 78 790 7 213	- 85 790 78 790 7 000

Source : MINEDUC et MINESUP

Ces observations matérialisent le contexte économique, social et politique de la réforme de l'éducation. Dans l'enseignement supérieur par exemple, on observe l'augmentation de la population estudiantine et la saturation du seul campus de Yaoundé. Il n'est pas inutile de noter que le contexte politique des années quatre-vingt-dix, qui a favorisé l'explosion et l'exploitation des étudiants à des fins politiques, a précipité la réforme.

Par ailleurs, bénéficiant de la crise, la Banque mondiale influe dès les années quatre-vingt-dix sur les politiques éducatives en Afrique. Elle impose une réorientation des budgets de l'éducation vers le primaire et le secondaire, faisant de ces niveaux d'éducation une priorité. Elle ne reconsidère l'enseignement supérieur comme priorité qu'à partir des années 2000. Ce changement d'orientation, qui peut être compris comme un aveu de mauvaise lecture des situations nationales africaines, reflète une autre réalité plus inquiétante, celle des possibilités réelles qu'ont les pays pauvres de définir une politique d'éducation propre qui tienne compte de leurs besoins de développement. Car les réformes mises en place semblent insensibles aux véritables besoins des économies africaines. Le Cameroun n'a nullement été épargné par la démarche de la Banque mondiale.

Les réformes organisationnelles préconisées dans les années quatre-vingt-dix et la nouvelle dynamique public-privé

Les principales réformes engagées se situent, à notre sens, à deux niveaux par ailleurs liés : un ensemble de textes juridiques réorganisant l'éducation dans son ensemble et la nouvelle dynamique public-privé ainsi créée, comme principale conséquence des réformes.

Quelques traits caractéristiques du système éducatif camerounais

Un certain nombre de traits caractérisent le système éducatif à partir des différentes réformes engagées çà et là par l'État camerounais. On peut les décliner en six :

Le premier trait consacre l'éducation comme mission fondamentale de l'État dans la Constitution nationale. Ceci signifie que l'État doit organiser et contrôler l'enseignement à tous les niveaux. Il doit par ailleurs s'assurer de l'accès à l'éducation de la plus large frange de la population possible, en insistant bien entendu sur la jeunesse⁵.

Le deuxième trait est la reconnaissance de l'éducation comme priorité nationale, notamment dans les lois d'orientation de l'éducation nationale du 14 avril 1998, n° 98/004, et n° 2001/005 du 16 avril portant orientation de l'enseignement supérieur, explicitant, dans leurs articles 2 et 3 respectivement, cet état de fait.

Le troisième trait est un dispositif juridique spécifique à la dynamique de l'enseignement privé. En fait, un ensemble de dispositions législatives et réglementaires découlent des textes d'orientation de 2001 – parmi lesquels le

décret n° 2001/832/PM du 19 septembre 2001 qui fixe les règles communes applicables aux institutions privées d'enseignement supérieur ; et principalement la loi 2 004/022 du 22 juillet, qui fixe les règles relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'enseignement privé. Cet aspect sera développé plus loin dans le cadre de cet article.

Le quatrième trait met en évidence la maîtrise par l'État du développement institutionnel de l'éducation à travers des décisions, certaines discrétionnaires comme l'ouverture d'établissements publics ou encore à travers le régime des autorisations pour les institutions privées, et considère enfin les problèmes de collation des diplômes à tous les niveaux.

Le cinquième trait institue la promotion et l'égalité des chances pour les citoyens camerounais à travers les lois d'orientation de 1998 et 2001 où, concernant l'enseignement supérieur par exemple, sont développées des politiques d'assistance permettant à toutes les couches sociales d'y accéder.

Enfin, le sixième trait est le caractère obligatoire et la gratuité de l'école primaire publique, qui incite les pouvoirs publics à être plus réactifs, sinon prospectifs vis-à-vis des conditions d'application de cette prescription constitutionnelle.

Les textes de loi et autres dispositions réglementaires qui touchent l'organisation et le fonctionnement du système éducatif camerounais résultent aussi en partie de l'adhésion du pays à un certain nombre d'initiatives au niveau international en matière d'éducation. On peut citer, entre autres :

- le Cadre d'action de Dakar pour l'éducation pour tous en 2015, adopté au Forum mondial pour l'éducation en 2000 ;
- la Convention révisée de l'enseignement technique professionnel adoptée à la 31e session des Nations Unies pour l'éducation en 2001, qui recommande de faire de l'enseignement technique et professionnel une partie intégrante de l'instruction générale de base de chacun, sous forme d'initiation à la technologie, au monde du travail, ainsi qu'aux valeurs humaines et aux normes requises pour se comporter en citoyen responsable ;
- les conclusions de la Conférence internationale des experts sur l'enseignement secondaire général au XXIe siècle organisée par l'UNESCO à Beijing, en mai 2001, proposant des pistes de restructuration de ce niveau d'enseignement afin de faire face aux défis de la massification et de l'amélioration de sa qualité et de sa pertinence ;
- la Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur et le Cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement de l'enseignement supérieur, adoptés à l'issue de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur (Paris, Unesco, 5 au 9 octobre 1998), qui recommandent le renforcement des liens entre l'enseignement supérieur et la société, notamment avec le monde du travail.

Une telle adhésion et bien d'autres phénomènes contribuent à orienter ou à influencer de manière décisive la politique éducative du Cameroun ; cependant, elle ne dépossède pas le système éducatif camerounais d'une certaine originalité, qui découle en partie de son éclatement en plusieurs sous-systèmes dont l'organisation, la gestion, le développement et la promotion ont été confiés à différents départements ministériels. Ainsi, selon les missions de chaque département ministériel, on distingue le système éducatif « classique » – dont la charge revient aux ministères de l'Éducation de base, des Enseignements secondaires, de l'Enseignement supérieur et de la Formation professionnelle – et le système éducatif de « soutien » ou non formel, souvent pris en charge par d'autres ministères en fonction de la destination des produits formés et des axes stratégiques de l'État, qui trouve judicieux que certaines formations soient prises en charge par des départements techniques. Par ailleurs, l'éclatement de ce système peut également être perçu comme une réponse de l'État camerounais aux exigences des bailleurs de fonds, qui subordonnent généralement leurs financements au respect de leurs exigences. Pour atteindre l'objectif de l'éducation pour tous en 2015, le Cameroun a fendu le ministère de l'Éducation nationale en deux : le ministère de l'Éducation de base et celui des Enseignements secondaires ont dû libéraliser l'enseignement supérieur pour accroître l'offre de formation à ce niveau et, depuis lors, s'activent à rapprocher les structures éducatives des populations à éduquer. Ainsi, contrairement à la situation d'avant la réforme, chaque village au Cameroun compte au moins une école primaire, pour certains un collège et/ou un lycée ; chaque arrondissement dispose à la fois d'un lycée classique et d'un lycée technique. Au niveau supérieur, le Cameroun a vu sa huitième université publique créée en 2010 à Bamenda dans la région anglophone du nord-ouest⁶.

La nouvelle dynamique public-privé de l'enseignement supérieur

La dynamique dont il est question dans cet article concernera davantage l'enseignement supérieur que les autres niveaux, car l'alternative du privé a toujours été présente – autant dans l'enseignement primaire que secondaire. Au Cameroun, avant les années quatre-vingt-dix, l'enseignement supérieur est essentiellement à caractère public et dispensé par la seule université publique de Yaoundé – que complètent quelques instituts et grandes écoles. La réorganisation du système universitaire intervenue en 1993 – produit des contingences nationales et internationales (World Bank 2000 ; Varghese 2004 ; Ngwé *et al.* 2008) – de même que la redéfinition par l'approche marketing de l'éducation – considérée comme un bien commercialisable (Tilak 2004, cité dans Ngwé *et al.* 2008:96) – posent l'enseignement privé comme alternative crédible pour la demande éducative. L'enseignement supérieur s'ouvre ainsi au secteur privé. L'objectif est d'augmenter l'offre de l'enseignement supérieur, d'accroître les capacités d'accueil et d'encourager les inscriptions à ce niveau. Il s'est aussi agi de diversifier la

formation en multipliant les filières courtes et les spécialités pouvant subvenir à moyen terme aux besoins réels en ressources humaines de l'économie nationale.

Le deuxième pan de la dynamique privée de l'enseignement supérieur s'insère à l'intérieur de l'université publique et se manifeste par la création de multiples filières professionnelles de formations permanentes payantes – à des taux très supérieurs à ceux de la formation initiale. Certains frais de scolarité dans les établissements publics atteignent 800 000 FCFA, en fonction des établissements et des filières. Toutefois, l'État maintient son emprise dans cette dynamique, ce qui pourrait susciter quelques observations et interrogations :

La compréhension de cette emprise mérite de prendre en compte un certain nombre de facteurs et de contraintes qui produisent des effets contrastés. D'un côté, la tendance à la continuité du passé étatique de l'enseignement supérieur liée à la « vampirisation » de l'espace public par l'État limite encore les possibilités de l'initiative privée en général et de l'enseignement supérieur en particulier. De l'autre, la tendance au développement anarchique de l'enseignement supérieur privé autant que les priorités économiques contraignent l'État à assurer le contrôle de l'espace de l'enseignement supérieur et à en assurer la régulation. (Ngwé *et al.* 2008:111)

Cela peut amener à observer que bien que cette dynamique donne l'impression qu'il existerait une pluralité d'universités sur le terrain, c'est en réalité une fausse pluralité. La pluralité doit instaurer une concurrence réelle entre les structures, d'une part, et les types de formations, d'autre part. Il convient de parler davantage de complémentarité que de concurrence à partir du moment où certaines spécialités ne sont pas offertes par le supérieur public – ou bien l'accès y est sélectif⁷. En fait

L'enseignement supérieur privé a permis d'accroître l'offre de formation en proposant un renouvellement des concours existants, en faisant montre d'originalité dans la création de nouvelles filières adossées aux besoins nouveaux et émergents par le marché de l'emploi, en provoquant une certaine « privatisation » dans le secteur public, consacrée par la création de nouvelles filières professionnelles (Tsafack Nanfosso 2006:118).

De plus, l'enseignement supérieur privé, davantage que le public, constitue un laboratoire de délocalisation, pour les Africains, des formations et des diplômes que ces derniers iraient autrement chercher en France ou en Angleterre. Certaines institutions d'enseignement supérieur privé portent complètement des formations diplômantes étrangères, au niveau licence et master essentiellement, à travers une politique de coopération « domestiquée »⁸. On observe donc là un système de « *portage* » issu de la coopération internationale dans de l'enseignement supérieur. Ce type de coopération semble encouragé par l'État, qui permet et, à plusieurs égards, facilite ce genre d'action. En réalité, cette situation présente, à notre sens, deux avantages majeurs : elle réduit l'immigration des cerveaux d'un côté, et,

de l'autre, elle permet aux classes moyennes l'accès à des diplômes étrangers et occidentaux.

En définitive, partant de la situation catastrophique du début des années quatre-vingt-dix, où 4 pour cent seulement des jeunes adultes sont inscrits dans l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne, contre 10 pour cent pour l'ensemble des pays en développement et 60 pour cent pour les pays industrialisés, l'ouverture de ce niveau d'enseignement au privé a de fait contribué à améliorer la situation aujourd'hui. L'enseignement supérieur privé a élargi la gamme de formation, permis d'explorer davantage le canal de la coopération internationale, contribué à adapter le supérieur aux besoins réels du marché de l'emploi et, indirectement, participé à la compétitivité de l'entreprise camerounaise. Par ailleurs, ce type d'enseignement a tendance à être complémentaire du niveau secondaire qui ne trouvait pas toujours de prolongement supérieur pour certaines formations et spécialités, notamment techniques. Toutefois, l'organisation actuelle de l'éducation au Cameroun en général pose le problème de la classification et de l'identification de ce qui est censé s'appeler enseignement supérieur : est-ce un problème de niveau d'éducation ou d'institution qui éduque ?

L'enseignement supérieur ou l'enseignement de niveau supérieur ?

Lorsqu'on parle de l'enseignement supérieur au Cameroun, doit-on s'intéresser seulement à l'université et aux institutions universitaires privées placées sous tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur (MINESUP), ou bien faudrait-il élargir la vision de ce niveau d'enseignement aux institutions qui dispensent des enseignements de niveau supérieur, placées hors tutelle du MINESUP ? Il convient peut-être a priori de distinguer le système universitaire du système non universitaire dans l'enseignement supérieur. Créé et convoqué en 1974, le Conseil de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique et technique, présidé en cette session par le président de la République, avait recommandé que l'enseignement supérieur soit un instrument d'appui au développement économique, social et culturel de la nation (MINEDUC 1974). En sa deuxième session en 1982, ledit Conseil prescrit à l'université la mission de soutenir les efforts de développement du Cameroun par une symbiose dynamique entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée, en ciblant spécialement le monde rural. La loi d'orientation de 2001 abonde également dans le sens des recommandations des deux sessions du Conseil. Aussi, à partir des instruments de cadrage qui ont accompagné la réforme de 1993, comprend-t-on que l'enseignement supérieur doit, à partir de ses missions de base, couvrir l'enseignement de tous les domaines de développement de la nation. Il se pose alors à l'enseignement supérieur une double problématique : la première concerne la professionnalisation de la formation ; la deuxième l'adaptation et le soutien des politiques de l'État en matière de développement. Les études sanctionnées par des diplômes classiques, parfois complétées par une formation

technique, lorsqu'elles ne sont pas simplement techniques, sont organisées et dispensées par les grandes écoles au sein de l'université ou à l'extérieur de celle-ci, ce qui signifie que certains instituts forment au niveau supérieur, mais se trouvent hors de la tutelle du MINESUP. Cette situation, qui est un facteur structurel, est l'une des solutions proposées par les États africains pour répondre aux questions qui se posent à l'enseignement supérieur :

À l'origine, les dispositifs d'enseignement supérieur mis en place dans la plupart des pays francophones d'Afrique ont été conçus pour des cadres destinés à diriger les pays nouvellement indépendants. Ces dispositifs comportaient généralement une seule université (université nationale), et selon des pays, des écoles d'ingénieurs sous tutelle des ministères techniques, correspondant aux spécialités (agriculture, formation d'enseignants, travaux publics, etc.) La recherche pour sa part était généralement menée dans des centres et instituts rattachés à des ministères techniques en fonction de leur spécialité (agriculture, santé, etc.). (Gioan 2007:6-7)

La loi d'orientation de 2001 fixe le cadre juridique général et fondamental de l'enseignement supérieur au Cameroun ; elle indique que l'enseignement supérieur est constitué de « l'ensemble des enseignements et des formations post-secondaires assurés par les institutions publiques d'enseignement supérieur et par des institutions privées agréées comme établissement d'enseignement supérieur par l'État ». Elle précise surtout que l'État accorde à l'enseignement supérieur un caractère de priorité nationale. Dans le privé, l'État distingue et hiérarchise les différentes institutions en même temps qu'il gradue l'acquisition des divers statuts. Au niveau supérieur, on retrouve les universités privées qui sont des structures assurant des formations supérieures et comprenant au moins deux établissements. À ce titre, l'Université des Montagnes, l'Université Catholique d'Afrique Centrale, ESG/ISTA et d'autres encore, peuvent se prévaloir de la qualité d'université en attendant leur consécration par l'État du Cameroun. Néanmoins, il demeure important de stabiliser l'intégration de certains instituts dans l'enseignement supérieur, de même qu'il est nécessaire de mettre en lumière la coordination du système au niveau supérieur d'abord et dans tout le système éducatif ensuite.

En effet, certains instituts qui dispensent des formations post-secondaires ne sont pas reconnus comme des établissements d'enseignement supérieur ; c'est le cas de l'institut africain de l'Informatique (IAI), qui peine à voir ses ingénieurs accéder à certaines grandes écoles telles que l'ENSET ou l'ENS. De même, certaines mutations opérées au fil des ans ont consisté à intégrer tout ou partie de certaines grandes écoles, jadis hors tutelle MINESUP, dans la tutelle de ce ministère. Certaines de ces écoles sont devenues des facultés, d'autres ont été rattachées simplement à l'université. Dans le premier cas, on peut citer comme exemples : l'ENSA de Dschang, le CUSS de Yaoundé, l'ENSIAAC de Ngaoundéré, devenus des facultés dans les Universités de Dschang, Ngaoundéré et Yaoundé 1. Dans le second cas – sans devenir des facultés – ont été intégrés

dans la tutelle du MINESUP : l'ENSP à Yaoundé 1, l'ESSTIC et l'IRIC à Yaoundé 2. Ce dernier présente une spécificité en ce sens qu'il est placé sous une espèce de cotutelle de deux ministères : d'une part, le MINESUP qui s'occupe des aspects purement académiques et, d'autre part, le ministère des Relations extérieures, notamment concernant la filière diplomatie. En revanche, certains instituts et grandes écoles sont restés sous la tutelle des ministères techniques⁹, et pour certains, comme l'École des travaux publics, l'École nationale supérieure des postes et télécommunications, la sélection est faite par le MINESUP.

On peut observer que ces écoles et instituts débouchent encore pour la plupart sur le recrutement direct dans la fonction publique, alors que les autres ne bénéficient plus de cet avantage. À l'analyse, on peut supposer que cela tient d'un processus au sein de l'État, tendant à rationaliser les recrutements au fur et à mesure de la saturation de l'offre publique d'emploi. Par ailleurs, la sécurité, comme dans la plupart des pays, reste un domaine sensible au sujet duquel l'État ne peut se dessaisir de son contrôle direct. Les instituts de recherche sont, quant à eux, sous la tutelle du ministère de la Recherche et de l'Innovation technologique, dont on peut se demander en quoi il est important hors de l'enseignement supérieur, étant donné que l'une des missions de l'enseignement supérieur consiste à faire de la recherche scientifique appliquée.

À l'évidence, une clarification est à faire entre ce qui est enseignement supérieur – et apparaît aujourd'hui comme relevant exclusivement du MINESUP – et l'enseignement de niveau supérieur qui, au-delà du tutorat du MINESUP, offre une formation post-secondaire. Il semble en réalité se poser un problème de l'enseignement supérieur dans l'ensemble du système éducatif camerounais. Ce problème d'intégration met en évidence la difficulté à coordonner cet enseignement et la fragilité du système due aux nombreuses césures qui en découlent. Car la difficulté à clarifier aujourd'hui l'enseignement supérieur et l'enseignement de niveau supérieur est en partie la consécration de la déconnexion entre le secondaire et le supérieur.

Par ailleurs, on observe que certaines formations sont encore aujourd'hui sanctionnées par un examen national, et les titulaires de diplômes y afférents peinent à intégrer les grandes écoles, notamment par voie de concours. Lorsque c'est le cas, le concours est effectué à un niveau inférieur. C'est le cas du brevet de technicien supérieur et de son équivalent anglophone, le HND – la liste n'est pas exhaustive. On pourrait considérer ces diplômes comme une catégorie hybride et inclassable dans le système. Le BTS est un diplôme national supervisé par l'enseignement supérieur, donc un diplôme du supérieur, mais dont, à l'évidence, les programmes ne s'intègrent pas facilement à l'enseignement supérieur classique. La situation du BTS et du HND met en évidence la déconnexion de l'enseignement supérieur avec les autres niveaux. Car cet enseignement supérieur semble relever du circuit LMD (licence-master-doctorat), à partir d'institutions

comme l'université. Or les curricula de l'enseignement supérieur ne sont pas la continuité de ceux du secondaire, voire ne les prennent pas en compte.

Problème de coordination du système éducatif camerounais : de l'évidence des césures

Au Cameroun, l'organe de régulation et moteur de la politique de l'enseignement supérieur est le Conseil supérieur de l'enseignement supérieur, qui a tenu deux sessions en trente-cinq ans : en 1974 et 1982. À cette époque, l'éducation en général et l'enseignement supérieur en particulier ne sont pas parcellisés, comme c'est le cas de nos jours. L'éducation, qui relevait du seul ministère de l'Éducation nationale, est aujourd'hui sous la tutelle de plusieurs départements ministériels, comme nous le signalons plus haut. Certains des ministères dits techniques offrent des formations de niveau secondaire et supérieur ; d'autres n'offrent que des formations de niveau supérieur. Il est évident que la coordination par le sommet, qui semble prépondérante au Cameroun, pose des problèmes d'intégration et est porteuse de césures. On note ainsi que la coordination du système éducatif présente trois variantes, à savoir la coordination par les textes de loi, la coordination par les procédures, la coordination informelle, on pourrait même y ajouter la non coordination.

La coordination par les textes de loi

Quatre ministères sont considérés comme des ministères de l'éducation formelle tout au moins : le ministère de l'Éducation de base (MINEDUB), le ministère des Enseignements secondaires (MINESEC), le ministère de l'Emploi et de la Formation professionnelle (MINEFOP), le ministère de l'Enseignement supérieur (MINESUP). Ces ministères correspondent aux niveaux primaire, secondaire et supérieur. Si, dans l'ensemble, le niveau primaire est homogène et que le passage au niveau secondaire ne pose en général pas de problème, malgré l'existence de deux sous-systèmes, anglophone et francophone (les programmes sont sensiblement les mêmes), il n'en est pas de même pour le passage du niveau secondaire au niveau supérieur. Deux dimensions caractérisent la formation au niveau secondaire en plus de l'existence de sous-systèmes, anglophone et francophone ; il s'agit de l'enseignement général et de l'enseignement technique. Un seul système existe dans l'enseignement supérieur. Le MINEDUB est chargé de la formation au niveau maternel et primaire ; il assure également la formation des instituteurs de l'enseignement général. Il conçoit donc des programmes et les contenus de formation à ces niveaux. Le MINESEC s'occupe de la conception des formations au niveau secondaire de même qu'il met en œuvre les programmes et la formation des instituteurs de l'enseignement technique. Le MINEFOP assure une formation professionnalisante aux élèves des SAR/SM ainsi que la tutelle des centres de formation professionnelle en vue de garantir des emplois et même

l'auto-emploi aux jeunes. Le MINESUP a en charge le volet de la formation supérieure des étudiants dans tous les domaines, mais il assure également la formation des formateurs au sein du secondaire général et technique. À ce titre, il conçoit des curricula et parfois des contenus de formation. En fait, un certain nombre de textes de loi créent et organisent chaque département ministériel en charge de l'éducation, ce qui en fait a priori un cadre autonome de décision. Chaque ministère définit le cadre, les programmes et l'environnement de la formation en essayant de s'insérer tant bien que mal dans la politique nationale arrêtée par le gouvernement de la République. Ces textes de loi régulent également le secteur de l'éducation à travers des ministères tels que le ministère de la Jeunesse, le ministère des Sports et de l'Éducation physique, le ministère des Affaires sociales, le ministère de l'Agriculture et du Développement rural, le ministère du Travail et de la Sécurité sociale, pour ne citer que ceux-là. En dehors des textes de loi ou réglementaires, les organes de coordination sont le Conseil des ministres et surtout le Conseil national de l'éducation. Il est évident que c'est insuffisant. Les Conseils des ministres sont ponctuels et les sessions du Conseil national de l'éducation très rares. La coordination par des textes de loi mise en place présente nécessairement les avantages de la décentralisation du service public – dont le caractère de proximité du service et la prise en charge de l'utilisateur, mieux gérés sur le plan opérationnel. Concernant le passage d'un niveau à un autre, le passage du primaire vers le secondaire est subordonné à l'obtention d'un diplôme, le Certificat d'études primaires (CEP), la réussite au concours, officiel ou non, d'entrée en sixième dans un lycée ou collège privé, ou alors l'inscription en classe de sixième par simple sélection sur dossier. L'accès au secondaire est donc assez souple. De même, le secondaire est organisé en deux cycles, le passage du premier au second cycle est subordonné à l'obtention des notes de classe, théoriquement 10/20 de moyenne sur l'ensemble de l'année de troisième, avec ou sans l'obtention du diplôme sanctionnant la fin du premier cycle, le BEPC ou son « équivalent » anglophone, le GCE O/L. Toutefois, l'accession à l'enseignement supérieur est subordonnée à l'obtention du baccalauréat (organisé par l'office du baccalauréat côté francophone) ou du GCE A/L (organisé par le GCE Board, côté anglophone) et, pour les grandes écoles publiques, à la réussite d'un concours organisé par l'État – concours interne pour les institutions supérieures privées. Le passage à un cycle supérieur, dans le supérieur, impose également qu'on réussisse au diplôme sanctionnant la fin du cycle inférieur. Le filtre n'existe donc véritablement que pour le passage au niveau supérieur, aussi le nivellement des valeurs s'effectue-t-il à ce niveau supérieur et non entre les différents niveaux, pour minimiser la probabilité de voir accéder à l'enseignement supérieur des « passagers clandestins ».

En sus des textes de loi qui organisent chaque département ministériel ainsi que ses missions, d'autres textes – notamment certaines dispositions constitutionnelles pertinentes, les orientations majeures du document de stratégie de réduction de la

pauvreté et autres engagements du Cameroun (EPT, FTI, ODM, etc.) en faveur de l'éducation – complètent cette forme de coordination. Entre les différents niveaux du système toutefois, elle est dépourvue de cohérence et peut être en cela corrigée par une coordination *par les procédures*.

La coordination par les procédures ou par la formation

Cette coordination se situe à plusieurs niveaux : au niveau des programmes de formation dispensés aux élèves et étudiants ; à celui de la formation des formateurs.

Concernant la formation des apprenants, chacun des ministères définit les programmes de formation et leurs contenus. Toutefois, on observe la forte implication du MINEDUB et du MINESEC dans la formation de certains ministères spécialisés, à l'instar du MINAS dont les programmes d'enseignement, suivis dans ses institutions éducatives, sont arrêtés par ces deux ministères selon les niveaux. Le ministère des Affaires sociales (MINAS) est chargé de la protection sociale de l'enfance, des familles, des personnes âgées et des handicapés ainsi que du contrôle des écoles de formation des personnels sociaux. Pour le reste, la conception des programmes ainsi que leur contenu constituent la résultante du travail de terrain et de coordination des inspecteurs territoriaux (arrondissement, département, région), discutés et peaufinés par les inspecteurs pédagogiques en fonction des domaines d'expertise de chacun. Les inspecteurs sont nommés, comme tous les fonctionnaires, sous le double signe de la compétence et de la discrétion. Le choix des meilleurs est donc influencé par d'autres considérations. Par ailleurs, le choix des manuels pour les élèves et la rotation de ces manuels dans les programmes scolaires semblent relever d'une réalité où des influences extra-éducatives économiques et personnelles existent (éditeurs, auteurs avec des positions politiques influentes, personnalités politiques, corruption, etc.). Il est difficile aujourd'hui, dans le primaire et le secondaire, d'avoir un livre au programme sur une période relativement longue.

S'agissant de la formation des formateurs, il faut noter que le personnel enseignant de l'éducation de base est formé par le ministère de l'Éducation de base pour ce qui touche les instituteurs de l'enseignement général, et par le MINESEC pour ce qui est des instituteurs de l'enseignement technique. On constate que la formation normale de base est assurée par ces deux départements ministériels. En revanche, la formation des enseignants du secondaire est faite par le ministère de l'Enseignement supérieur à travers les écoles normales supérieures de Yaoundé, de Douala (pour l'enseignement technique), de Bambili et de Maroua. L'enseignement supérieur, quant à lui, n'a pas d'école de formation des formateurs. Les programmes et les contenus de programmes sont, de manière générale, arrêtés par chaque université même s'ils doivent être approuvés par la tutelle. Le BTS, cependant, reste un examen national et, à ce titre, dispose des programmes arrêtés par le MINESUP.

La qualité de la formation sur le plan global dépend des programmes, des contenus de programme et des formateurs, c'est-à-dire de la transmission à l'apprenant, en sus de l'environnement de la formation. S'agissant de la transmission, on se trouve devant un cas de coordination par la standardisation des procédés et des compétences (Mintzberg 1982) pour ce qui concerne les niveaux primaire et secondaire. Les programmes sont arrêtés et les enseignants formés à la pédagogie dans des structures professionnelles créées à cet effet. L'enseignement supérieur coordonne à ce niveau par la standardisation des compétences. Il faut avoir le niveau requis et la formation académique requise pour prétendre à la qualité d'enseignant du supérieur. Toutefois, en dehors des cadres formels de coordination, il existe un ensemble de procédures informelles de coordination.

La coordination « informelle »

En parlant de coordination informelle, nous faisons allusion à des cadres, prévus par des textes d'organisation – sans trop de précisions sur la périodicité, le caractère obligatoire ou non, ni sur l'existence légale même du cadre de concertation –, mais également à ce qui n'y est pas prévu. Ces forums de coordination peuvent être des séminaires pédagogiques – qui n'ont pas encore cours de façon régulière à l'université. Toutefois, pour ce niveau d'enseignement, il existe des cadres de concertation tels que la Conférence des recteurs, les Jeux universitaires, les Rencontres avec le ministre ou encore des « sociétés savantes » ; on fait allusion ici à l'Association des agrégés, nouvellement créée au Cameroun. Sur le plan interne à chaque université, la vision des autorités universitaires stabilise aussi le fonctionnement de l'institution.

Par ailleurs, les procédures de changement de grade dans l'enseignement supérieur consacrent, sans que cela soit un cadre de formation, la capacité ou l'accroissement des capacités professionnelles de l'enseignant, tant sur le plan scientifique ou pédagogique qu'administratif. La procédure de changement de grade intègre en effet la reconnaissance des capacités et attitudes pédagogiques (rapport pédagogique), l'intégration et le respect de la hiérarchie dans son institution (rapport administratif) et la qualité scientifique des travaux effectués (rapport scientifique).

Il se présente donc des césures évidentes dans l'organisation du système éducatif, tout au moins dans sa coordination, qui sont le reflet de sa parcellisation et d'un déficit de suivi, compte tenu du fait que des forums de coordination tels que le Conseil supérieur de l'éducation sont très rares.

Conclusion

L'éducation, dans son ensemble, est assez bien organisée au Cameroun, mais un certain nombre de phénomènes éprouvent la robustesse du système. Les réformes de 1993 ont amélioré l'offre, mais elles ont complexifié l'architecture du système

universitaire alors qu'elles n'ont pu résoudre le problème de son harmonisation. Un système n'est robuste que lorsqu'il est complètement intégré et cohérent, ce qui n'est pas actuellement le cas au Cameroun. Le système éducatif camerounais, qui hérite d'une double influence franco-britannique et de la conjoncture économique, tente tant bien que mal de s'arrimer à la modernité. Il se trouve ainsi à la fois dans l'impossibilité de procéder à des ruptures brutales et la nécessité d'opérer des ajustements par des réformes structurelles et infrastructurelles. Mais si les réformes engagées sont salutaires dans l'ensemble, il convient tout de même de noter la très grande parcellisation du système éducatif camerounais. Il existe plusieurs ministères s'occupant de l'éducation formelle : le MINEDUB, le MINESEC, le MINESUP, le MINEFOP, le ministère de la Jeunesse et de l'Éducation civique, et d'autres ministères de l'Éducation qu'on pourrait qualifier de non formels pour la simple raison que les institutions éducatives de ces ministères ne dépendent pas de l'un des ministères éducatifs. Du fait de la parcellisation, rendre le système éducatif robuste – c'est-à-dire capable de produire des compétences de qualité – pose forcément la question de la coordination entre les différents niveaux et entre les types de formation. L'enseignement supérieur est le niveau le plus réformé depuis 1993, année où s'opère l'éclatement de l'Université de Yaoundé en six universités publiques réparties sur l'ensemble du territoire national, alors même qu'on accentue la libéralisation de ce niveau d'éducation. En 2009, le paysage universitaire s'enrichit d'une septième université à Maroua, dans l'extrême-nord camerounais et, en 2010, une huitième est créée à Bamenda dans la région anglophone du nord-ouest. Ce niveau d'enseignement est en même temps universitaire et non universitaire. C'est dire que certaines formations de niveau supérieur ne sont pas sous la tutelle du MINESUP, alors que d'autres sont en cotutelle.

Par ailleurs, on se pose la question de l'opportunité de séparer la recherche de l'enseignement supérieur. De même, à ce niveau d'enseignement, le développement de l'initiative privée présente nécessairement beaucoup d'avantages (augmentation de l'offre de formation, complémentarité avec l'État dans le domaine des spécialisations), mais le contrôle par les mécanismes actuels de coordination reste insuffisant. Tout d'abord, le super organe de coordination ne se tient que rarement ; ensuite, le contrôle sur le privé de l'État – qui coordonne par la supervision de l'université publique, par la coopération, par des partenariats – est porteur de césures tant au niveau organisationnel que pédagogique.

Sur le plan organisationnel, on constate une rupture presque complète entre les niveaux inférieurs et le niveau supérieur par rapport à l'orientation des apprenants, qui choisissent les spécialités parfois par hasard, parfois sous la contrainte de la formation de base, ou sous la contrainte économique, ou encore en fonction de la proximité géographique. Les tentatives d'harmonisation faites jusque-là, à travers des lois d'orientation, sont minces et, pour certaines, peinent même à être appliquées depuis 1998.

Sur le plan purement académique, la création des filières et des spécialités tient compte dans l'enseignement supérieur, dit-on, des besoins de l'économie ; la rupture entre le supérieur et le secondaire met à l'épreuve l'intégration de ce niveau d'enseignement dans l'ensemble du système éducatif.

L'orientation scolaire et universitaire est, dans son action actuelle, inefficace ; la formation de conseiller d'orientation nécessite des adaptations au nouvel environnement. Il conviendrait également de créer une structure interministérielle, localisée soit à la primature, soit à la présidence de la République, qui s'occuperait de coordonner l'ensemble du système éducatif. Cette structure devrait s'assurer de la cohérence globale de l'organisation du système national, en conformité avec les orientations gouvernementales en matière d'éducation. À travers sa cellule chargée de la prospective, l'enseignement supérieur, tout en s'intégrant dans cette perspective, doit être le moteur de l'orientation du système éducatif dans son ensemble. Si l'adoption d'un système éducatif unique dans un contexte biculturel paraît très difficile – eu égard aux multiples pesanteurs linguistiques et surtout politiques –, il reste que le système et sa dynamique ne sauraient être la coexistence de deux systèmes parallèles depuis la base jusqu'au sommet, comme semble le consacrer la réforme de 1993, mais méritent d'être pensés et gérés de façon cohérente à tous les niveaux.

Notes

1. Voir, sur l'architecture du système universitaire, son évolution historique et sa dynamique actuelle, l'article d'Ernest Folefack dans le présent volume.
2. Il s'agit de l'école normale des instituteurs de l'enseignement général (ENIEG) et de l'école normale des instituteurs de l'enseignement technique (ENIET).
3. En effet, chaque fois qu'un élève atteint quatorze ans dans le primaire, il lui est impossible d'accéder à un lycée d'enseignement général ; il sera orienté soit dans un collège d'enseignement technique, soit dans une section artisanale rurale (SAR) pour une formation rapide à un métier. L'enseignement technique est d'ailleurs appelé « enseignement court » par opposition à l'enseignement long des lycées classiques, qui était accessible aux élèves présentant des capacités intellectuelles idoines. En fait l'âge et les faibles capacités intellectuelles sont les éléments qui discriminent. Par ailleurs il convient de noter la précarité économique des parents, qui ne leur permettait pas de financer de longues études à leur progéniture, celle-ci étant appelée à remplacer et/ou à soutenir les parents dans la gestion de la famille, souvent très nombreuse.
4. Par exemple, l'organisation structurelle de l'Université de Bamenda prévoit deux au lieu d'une direction concernant les affaires administratives et financières. On y trouve un directeur des affaires administratives et un directeur financier, alors qu'à Douala, comme ailleurs en zone francophone, il y a un directeur administratif et financier.
5. Le Préambule de la Constitution de 1996 affirme que l'État doit assurer le droit à l'éducation de l'enfant, que l'enseignement primaire est obligatoire et que l'État organise et contrôle l'éducation à tous les niveaux.

6. Il est vrai que certaines zones sont encore sous-scolarisées et surtout enclavées, mais la couverture scolaire de l'espace national s'améliore au fil des années. Chaque niveau scolaire dispose de structures de formation des formateurs pour accompagner l'augmentation de l'offre de formation scolaire ; toutefois, l'enseignement supérieur, qui, au départ, n'a pas d'écoles de formation des formateurs, est le parent pauvre de la stratégie gouvernementale. Premièrement, les niveaux de salaire sont bas et donc démotivants pour les enseignants, deuxièmement, l'influence du politique dans la gestion des carrières des enseignants biaise considérablement le mérite des enseignants des universités, lieux où les systèmes de cooptation semblent plus opérationnels.
7. C'est souvent le cas des formations initiales offertes par des écoles telles que l'école supérieure des sciences économiques et commerciales de Douala, l'école normale supérieure de Yaoundé, l'école nationale supérieure polytechnique de Yaoundé, entre autres, et même aujourd'hui certaines facultés.
8. Au lieu que les étudiants se déplacent pour suivre la formation en Europe, elle est faite sur place, par des enseignants des universités étrangères, en coopération avec l'institution camerounaise. Ces enseignants étrangers se déplacent ou font dispenser les cours qu'ils ont conçus par des Camerounais qui agissent en « *facilitateurs* », c'est-à-dire que ces derniers expliquent et discutent du cours envoyé par le collègue étranger avec les étudiants sur place. Les épreuves sont conçues et corrigées par les responsables des enseignements basés en Europe. Le diplôme est celui de l'université étrangère – dont le contenu peut différer de celui de l'université camerounaise – et reconnu par l'État camerounais. C'est le cas de l'école supérieure de gestion, avec l'Université de Montpellier, ou de La Rochelle, le cas de l'ISTDI, ou encore l'ESSET, avec Limoges, etc.
9. On peut citer, sans être exhaustif, l'école nationale supérieure des travaux publics (ENSTP) ; l'école militaire inter armées (EMIA), l'institut supérieur de management public (ISMP), l'école de police, l'ENAP, l'institut national de la jeunesse et des sports, l'ENAM, etc.

Bibliographie

- Affa'a, F. M. & T. Des Lierres, 2002, *L'Afrique noire face à sa laborieuse appropriation de l'université : les cas du Sénégal et du Cameroun*, L'Harmattan & les Presses de l'Université de Laval.
- Commission nationale pour l'Unesco, 2008, *Rapport sur le développement de l'éducation*.
- Foko, B. & M. Brossard, 2007, « Coûts et financement de l'enseignement en Afrique francophone », Banque mondiale, série Développement humain de la région Afrique, Washington DC.
- Gioan, P. A., 2007, « L'enseignement supérieur en Afrique francophone : quels leviers pour des politiques financièrement soutenables ? », Document de travail de la Banque mondiale n° 103. Département pour le développement humain de la région Afrique.
- Khan, S. A. & E. E. Taffah, 2000, « Assessing the Internal Efficiency of Higher Education : A production Using Data from Cameroon », *Journal of Educational planning and administration*, XIV (1), p. 5-22.
- MINEDUC, 1974, Conseil de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique et technique, CEPER, Yaoundé.

- Mintzberg, H., 1982, *Structure et dynamique des organisations*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Ngwé, L., H. d. P. Pokam, E. Folefack & A. Mandjack, 2008, « L'émergence et les perspectives de l'enseignement supérieur privé au Cameroun », *JHEA/RESA*, vol. 6, n° 1, p. 95-125.
- Tsafack Nanfosso, R., 2006, « La dynamique de l'enseignement supérieur privé au Cameroun », *JHEA/RESA*, vol. 4, n° 2, p. 99-122.

La participation des étudiants des universités d'État à la dynamique de construction et de réforme des politiques de l'enseignement supérieur au Cameroun

André Tchoupie

Si les politiques publiques sont généralement perçues comme « l'action des (seules) autorités publiques au sein de l'État » (Mény et Thoenig 1989:9), cette perception semble ne plus faire sens aujourd'hui. Car face à la complexité croissante des problèmes que les autorités étatiques contemporaines sont appelées à traiter, l'État tend de plus en plus à perdre sa force, à devenir modeste et à agir en réseau. La notion de réseau suggère en effet une image des relations entre les groupes sociaux et l'État qui prend ses distances par rapport à la vision purement étatiste des politiques publiques. L'action publique étant, dans ces conditions, essentiellement polycentrique et résultant surtout de l'ajustement des rationalités des multiples acteurs qui contribuent d'une manière ou d'une autre à sa fabrication (Massardier 2003:17), la construction ou la réforme des politiques de l'enseignement supérieur au Cameroun met nécessairement en scène de nombreux agents pris dans des configurations particulières et appartenant à une diversité de strates sociopolitiques.

Le système universitaire camerounais connaît en effet de perpétuelles transformations. Si les programmes d'enseignement supérieur dans le pays ont démarré à l'Institut national d'études universitaires en droit, lettres et sciences économiques en octobre 1961 avec seulement 213 étudiants, ce chiffre a connu un accroissement très rapide après la création de l'Université fédérale du Cameroun

en juillet 1962, pour atteindre 1 677 étudiants au cours de l'année académique 1966-1967¹. À la suite de l'unification des deux États fédérés du pays en 1972, l'Université fédérale du Cameroun change de dénomination pour devenir en 1973 l'Université de Yaoundé, composée de trois facultés, à savoir, la faculté de Droit et des sciences économiques, la faculté des lettres et des sciences humaines, et la faculté des Sciences. Cette multiplication des facultés apparaît comme une réponse à un constant accroissement de la population estudiantine. Cet accroissement est si marqué que l'Université de Yaoundé comptait déjà 7 746 étudiants au cours de l'année académique 1976-1977, alors même qu'elle n'était initialement conçue que pour accueillir un maximum de 7 000 étudiants. Cette situation s'est progressivement amplifiée, et l'Université de Yaoundé s'est retrouvée au cours de l'année académique 1991-1992 avec un impressionnant effectif de 37 215 étudiants².

Cette expansion se réalise avec des infrastructures de plus en plus inadaptées et un personnel enseignant insuffisant. Les bibliothèques ne disposent ni d'un nombre adéquat d'ouvrages ou de revues scientifiques, ni d'un espace approprié pour accueillir l'ensemble des enseignants-chercheurs et des étudiants. Les laboratoires et les ateliers sont loin d'être convenablement équipés, et la plupart des étudiants n'ont ni logement décent, ni moyen de transport adéquat pour se rendre à la faculté³. La qualité de l'enseignement s'est progressivement détériorée, et l'université camerounaise s'est montrée de plus en plus inapte à mener à bien ses missions d'enseignement, de recherche et de promotion du développement.

Les dirigeants du pays, pris tantôt dans les luttes politiques dans lesquelles les étudiants sont des acteurs, tantôt dans les revendications proprement catégorielles des étudiants, se sont engagés dans un long processus de construction ou de réforme des politiques de l'enseignement supérieur. Les étudiants, qui ont constitué un des acteurs de ces processus, s'y sont engagés avec une détermination et une visibilité qui varient généralement en fonction de la conjoncture sociopolitique du pays. Ces politiques concernent différents domaines, aussi bien généraux – tels que la réforme du système – que spécifiques : notamment le logement étudiant, les programmes, les évaluations, les droits universitaires, les bourses, les infrastructures, les enseignements, la gouvernance, etc.

La participation des étudiants aux processus de production des politiques de l'enseignement supérieur est largement tributaire de la logique concrète de situation (Favre 2007). Car l'on sait « qu'aucun mouvement social ne peut émerger s'il ne bénéficie pas d'un minimum d'opportunités politiques » (Fillieule et Péchu 1993:171). L'analyse de l'impact de l'environnement sur les modalités de participation des étudiants est d'autant plus décisive que celui-ci structure les actions revendicatrices, en même temps qu'il est modifié en retour par ces actions. Selon Kitscheit (cité par Fillieule et Péchu 1993:174) en effet

Les structures d'opportunités politiques se composent de configurations spécifiques de ressources, d'arrangements institutionnels et de précédents historiques de

mobilisations sociales, qui facilitent le développement des mouvements de protestation dans certains cas et les contraignent dans d'autres.

Ainsi, autant les contextes de forte fluidité politique les amènent à insérer leurs actions dans les dynamiques globales en cours dans le pays, autant les conjonctures politiques routinières sont généralement marquées par une certaine autonomisation de ces actions. Et les outils employés, notamment les formes de regroupement et de mobilisation, varient au gré de ces situations ainsi que de la dynamique des échanges qui s'y déploient.

Une tendance à la déssectorisation des politiques de l'enseignement supérieur dans les conjonctures fluides

Les conjonctures de forte fluidité politique sont « marquées par une *dynamique* qui en constitue une propriété fondamentale, la déssectorisation tendancielle de l'espace social » (Dobry 2007:127). Cela « se traduit notamment par un effacement visible des frontières sectorielles, une perméabilité accrue [...] à des enjeux externes aux logiques locales, mais aussi par un désenclavement des arènes ou des lieux de compétition » (*ibid.*:134). Le principal corollaire de cette réalité, c'est « l'émergence d'une forme élargie d'interdépendance qui tend à se substituer à des jeux marqués, dans les conjonctures routinières, par des formes d'interdépendance plus locales, plus sectorisées, plus cloisonnées » (*ibid.*:134 ; Dobry 1986). Cela permet de comprendre pourquoi les contextes de forte fluidité politique, notamment de lutte contre le colonialisme d'abord, et de retour au pluralisme politique dans le pays ensuite, ont été marqués par l'immersion des actions de participation des étudiants dans les revendications gravitant tantôt autour de l'indépendance du Cameroun, tantôt autour de la démocratisation de la vie politique du pays.

La lutte contre le colonialisme et le néocolonialisme : un précédent historique de l'immersion des actions étudiantes dans les luttes politiques pour l'indépendance

Les années cinquante et soixante au Cameroun sont surtout marquées par la lutte des nationalistes contre les autorités coloniales et post-coloniales. L'enjeu avoué de la lutte était ici l'obtention d'une véritable indépendance du pays. Mais étant donné que le mouvement nationaliste, animé principalement par l'Union des populations du Cameroun (UPC), était vigoureusement réprimé à l'intérieur du pays, c'est surtout à partir de l'extérieur que de nombreux acteurs allaient mener leurs actions.

C'est ainsi que vers la fin des années 1950, des associations d'étudiants camerounais se multiplient par exemple en France. Au départ, ces associations visaient à empêcher la « rupture culturelle » avec le pays d'origine à travers la

translocalisation des valeurs et pratiques culturelles camerounaises. Cependant, la plupart de ces associations verront leurs activités se politiser de plus en plus au détriment des objectifs sociaux et culturels qu'elles s'étaient donné au départ (Manga Edimo 2011:124). L'envoi fréquent des boursiers camerounais à l'étranger en général et en France en particulier entre 1950 et 1955 a largement contribué à l'accentuation de cette sorte de « nationalisme à longue distance » (Anderson 2002:11). L'exemple le plus frappant est sans doute celui de l'Association des étudiants camerounais de France (AECF). Ayant en effet dès le départ pour principale activité la défense des dossiers de demande de bourse ou d'allocation d'études adressés par les étudiants et les élèves camerounais au ministère des Colonies ou de la France d'Outre-mer, cette association estudiantine est, dès 1956, secouée par deux tendances : la première estimait que l'association devait se limiter à une activité syndicale, tandis que la seconde, tout en réaffirmant la dimension syndicale du groupe, soutenait qu'il était temps de s'engager dans l'action politique. Pour ces derniers, le refus et la suppression des bourses dans le contexte qui prévalait, c'est-à-dire celui de la lutte des nationalistes pour l'indépendance du Cameroun, n'étaient autres que de pures mesures politiques. Par conséquent, ils considéraient que les étudiants dont les écoles et les collèges se trouvaient au Cameroun et les bourses en dehors du pays « ne sauraient se placer en dehors de la lutte du peuple camerounais pour l'indépendance et l'unification » (Manga Edimo 2011).

Ce qui est en jeu, c'est d'abord la politique de la bourse d'études à l'étranger. Parce que ladite politique est essentiellement définie par les autorités coloniales, avec tout ce que cela comporte comme aléas et injustice, les étudiants mobilisés estiment que seule une gestion locale de leurs propres affaires par les Camerounais contribuerait à sa rationalisation. Cette lecture de la réalité a considérablement accentué la dissension au sein de l'AECF qui, au cours de l'une de ses assemblées générales, tenue en 1951, est rebaptisée Association des étudiants camerounais (AEC), la suppression de l'expression « de France » marquant l'extension de l'implantation du mouvement hors du cadre du territoire français. Les divergences de vues entre les membres de l'association sur la politique de l'enseignement supérieur camerounais sont si profondes qu'elles débouchent en 1956 sur l'éclatement de l'AEC en deux tendances : l'Union nationale des étudiants Camerounais (UNEK), d'un côté, et le Regroupement des étudiants camerounais (REC), de l'autre. Si la seconde regroupe surtout des corporatistes, la première est plutôt animée par des syndicalistes. C'est surtout elle, par conséquent, qui a une grande proximité avec le mouvement nationaliste camerounais. Très liée à l'Union des populations du Cameroun (UPC), elle a largement contribué à l'expansion de ses idées nationalistes sur le plan international.

L'interdiction de l'UPC par les autorités coloniales en juillet 1955 allait amener l'UNEK à jouer un rôle encore plus important dans la lutte pour l'indépendance

du Cameroun, avec, en toile de fond, la revendication d'une totale maîtrise par les Camerounais de la dynamique de construction ou de réforme des politiques de l'enseignement supérieur du pays. Elle multiplie les meetings et les publications en vue de stigmatiser les abus des dirigeants coloniaux sur le territoire camerounais et de sensibiliser l'opinion nationale et internationale au sujet de la nécessité de l'accès du pays à l'indépendance. Des pétitions concernant l'indépendance et la réunification du Cameroun sont ainsi portées à l'ONU. L'UNEK fut appuyée dans ces actions par la Fédération des étudiants d'Afrique noire de France (FEANF) dont la solidarité a permis de répercuter ces revendications dans des forums en Europe, en Asie et en Afrique.

L'accession du Cameroun à l'indépendance le 1er janvier 1960 ne mit pas un terme à la dynamique revendicatrice des membres de l'UNEK. Ces derniers dénonçaient désormais ce qu'ils qualifiaient de « décolonisation manquée » et accusaient le pouvoir post-colonial d'entretenir des liens contre-productifs avec les ex-colonisateurs. Ils avaient pu, dans cette perspective, trouver des soutiens inédits au cœur de l'Université fédérale du Cameroun créée en 1962. Cette université avait en effet connu une série de grèves opposant les étudiants aux forces de maintien de l'ordre, surtout entre 1969 et 1972. Si l'on assiste pendant ces mouvements à l'apparition des revendications portant purement sur les politiques universitaires – étant donné que les étudiants exigeaient, entre autres, une révision de la bourse qui leur était octroyée ainsi qu'une amélioration des conditions de travail sur le campus, que ce soit dans les laboratoires ou dans la restauration – leurs actions sont, dans la plupart des cas, sous-tendues par le refus d'un régime néocolonial dans le pays (Manga Edimo 2011:141-148). La répression plus ou moins musclée de leurs protestations contraint cependant plusieurs d'entre eux à prendre le chemin de l'exil. C'est ce qui explique, dans une large mesure, pourquoi l'on assiste pendant cette période à une certaine délocalisation du site de revendications estudiantines. Car ne pouvant s'exprimer librement à l'intérieur du pays, c'est à l'étranger que beaucoup iront entreprendre leurs actions.

Tout compte fait, il existe une remarquable connexion entre la grammaire et les actions revendicatrices des étudiants et celles de la lutte contre le colonialisme et contre le néocolonialisme au Cameroun, cette réalité s'observant également dans la conjoncture de libéralisation politique dans le pays.

Les politiques publiques de l'enseignement supérieur au détour des processus de transition démocratique

L'Université de Yaoundé a connu des moments de particulière agitation dans les premières années de la restauration de la démocratie pluraliste dans le pays, et plus précisément entre 1990 et 1993. Les différentes revendications des étudiants qui se succèdent entre 1990 et 1991 épousent les luttes politiques et s'y inscrivent progressivement. Certaines questions considérées comme des maux récurrents

à l'université, notamment les bourses, le logement, les conditions de travail, sont enrichies d'une nouvelle palette de préoccupations des étudiants, en même temps qu'elles subissent un traitement différent dans l'espace social. En effet, les étudiants, en solidarité avec les membres du Social Democratic Front (SDF), un parti d'opposition né dans la province anglophone du nord-ouest, organisent les premières manifestations sur la revendication du multipartisme sur le campus de Yaoundé (Kamto 1993:219 ; Ngwé *et al.* 2006:173 ; Pommerolle 2007:157). Cette manifestation d'ordre politique est suivie de revendications aux objets catégoriels, mais dont le traitement se fait sous l'angle des luttes politiques qui s'organisent. Ainsi, la revendication au sujet de la bourse, lors des manifestations de novembre 1990, est vite assimilée à une préoccupation alimentaire mise en avant au détriment des questions essentielles comme les conditions de travail, les enseignements, etc. Elle est donnée à percevoir par le quotidien gouvernemental « Cameroon Tribune » comme une politique caduque dont la suppression mérite d'être envisagée.

Plus encore, la palette de revendications s'enrichit progressivement d'autres questions encore latentes, à savoir la corruption, l'avenir des diplômés, l'inféodation de l'université au pouvoir politique, la présence de la police politique au sein du campus, le bilinguisme dans l'enseignement, etc. Toutes ces questions sont progressivement construites comme le « malaise de l'université », lui-même rapporté aux problèmes politiques du Cameroun. C'est ainsi par exemple que les étudiants anglophones manifestent en octobre 1990 pour revendiquer l'application équitable du bilinguisme à l'université. Cette revendication prend une tournure politique, car

Elle culmine dans la zone anglophone avec la remise en cause de la forme unitaire de l'État considérée comme l'expression de la domination francophone. La solution semble alors être le retour à l'État fédéral présenté comme garant de la restauration de l'identité et des intérêts des anglophones. Cette vision des choses débouche sur la remise en cause de l'université unique. (Ngwé *et al.* 2006:178-179)

Le basculement se produit lors des manifestations de mars et mai 1991 ; les étudiants suspendent les cours, dressent un procès-verbal du malaise de l'université, rapportent leurs problèmes à ceux, globaux, du pays, et subordonnent la reprise des cours à l'organisation d'une conférence nationale et à une amnistie générale des prisonniers politiques (Ngwé *et al.* 2006:175-176). L'exode des étudiants en mai vers leurs localités d'origine et surtout les usages politiques qu'en font les étudiants eux-mêmes achèvent d'inscrire leurs revendications et les problèmes spécifiques de l'université dans le champ politique.

Quant aux outils mis en œuvre et employés par les étudiants, ils adhèrent aux canons des luttes politiques de l'heure, contribuant à immerger les problèmes de l'université et de ses agents dans les luttes politiques. Tout d'abord, les groupes se forment dans le sillage des acteurs politiques en lice (pouvoir/opposition). Il

en est ainsi du groupe « Autodéfense » et de la « Coordination nationale des étudiants camerounais » et du « Parlement estudiantin⁴ ». Ces groupes inscrivent leurs actions dans le cadre de celles des entrepreneurs politiques. C'est ainsi que la Coordination nationale des étudiants devenue le Parlement va s'inscrire dans la revendication de la tenue d'une Conférence nationale souveraine (CNS) au Cameroun. De même, leurs moyens d'action rejoignent, à bien des égards, ceux de l'opposition. Ils organisent des marches et des meetings à travers les provinces du pays dans l'optique de sensibiliser le public aux divers maux dont souffre le pays et qui ont des répercussions sur l'université et le pays, les deux aspects étant intimement liés et ne pouvant trouver de solution que dans le cadre de l'action politique.

Ils adoptent également les pratiques de cette opposition, qui se caractérisent essentiellement par les manifestations violentes ou les émeutes (Sindjoun 2004:17-23). En effet, les actions revendicatrices des étudiants dans ce contexte se trouvent marquées par une certaine « incivilité ». S'écartant nettement de la dynamique de la civilisation, entendue par Norbert Elias (2002:103) comme tout ce qui s'oppose à la barbarie et implique des mœurs et des manières plus raffinées, ainsi que davantage de tact et d'égards dans les relations sociales, cette « incivilité » se manifeste essentiellement par l'incendie des édifices publics, par l'obstruction des voies publiques et parfois même par le meurtre de certains étudiants suspectés de ramer à contre-courant des mouvements estudiantins. Le communiqué conjoint signé en avril 1993 par Peter Agbor Tabi et Marcien Towa, alors respectivement recteurs de l'Université de Yaoundé I et II, met clairement en exergue la non « civilisation des mœurs » estudiantines en révélant que

Depuis 1991, des actes terroristes sont perpétrés par une association [estudiantine] dénommée Parlement. On peut citer, entre autres, l'assassinat par brûlure de l'étudiant Ndam Soulé, l'incendie de deux bâtiments de la faculté des sciences, les casses de toutes sortes de biens meubles et immeubles et dans la nuit du 25 au 26 avril, l'incendie réussi de la chambre de l'étudiant Kamga Djongoué Collins qui a été brûlé au 2e degré et à 65 pour cent⁵.

Même si les problèmes propres de l'université se sont rapidement dissous dans les querelles politiques, et bien que le mouvement étudiant ait vite disparu, suite à la répression et au départ de ses principaux leaders en exil, les autorités étatiques ont conduit en 1993 un certain nombre de politiques de l'enseignement supérieur. Ces politiques, qui renvoient en grande partie aux enjeux de luttes proprement politiques, comportent plusieurs aspects, entre autres, politico-régional et académique.

Premièrement, les revendications étudiantes influent sur la politique globale de réforme du système d'enseignement supérieur au Cameroun. Plusieurs dimensions sont concernées : d'abord le calendrier, qui est quelque peu précipité – les universités publiques sont créées progressivement par décret, parfois sans

infrastructures préalables –, ensuite la nature de la réforme. En effet, outre la transformation morphologique de l'espace, avec la multiplication des universités publiques et l'ouverture des institutions privées, la réforme engage également la révision de la politique de la localisation spatiale des institutions universitaires, notamment à travers la création d'une université dans chacun des principaux blocs ethno-régionaux et linguistiques du pays. Les Universités de Yaoundé I et II ont un caractère bilingue et sont localisées dans le bloc Bété ; l'Université de Dschang a aussi un caractère bilingue et est située dans la zone Bamiléké ; l'Université de Douala est également bilingue et est localisée dans le Littoral dominé par les ethnies Sawa et Bassa ; l'Université de Ngaoundéré, quant à elle, s'inscrit plutôt dans la tradition des universités françaises et est située dans le « grand Nord », dominé par les Peuls et les animistes ; l'Université de Buéa est, de son côté, calquée sur le modèle des universités anglo-saxonnes et est localisée dans la partie anglophone du pays. Cette fragmentation de l'institution dans les différentes régions administratives et politiques s'accélère pour embrasser les dimensions infra-régionales au sens où elle intéresse désormais les tribus, ce qui rompt avec l'université unique et l'idéologie d'unité nationale qui la sous-tendait.

Enfin, contrairement aux revendications des étudiants, la réforme débouche également sur la suppression de la bourse et l'augmentation substantielle des frais de scolarité. Cette politique de bourse et de frais de scolarité fut confirmée malgré les manifestations intermittentes des étudiants jusqu'en 2005.

Deuxièmement, l'aspect purement académique de cette réforme est marqué par un certain nombre d'innovations concernant la politique des enseignements. L'organisation desdits enseignements en unités de valeur (UV) vient ainsi remplacer le système des matières. Le découpage de l'année académique en années d'études est remplacé par le découpage en semestres. Les enseignants sont remotivés à travers l'élaboration d'un nouveau statut et la création du Comité consultatif des institutions universitaires (CCIU), instance chargée du suivi et de l'évaluation de leurs performances scientifiques. Par ailleurs, l'enseignement supérieur privé, qui apparaît dans le paysage universitaire camerounais au cours de la décennie 1980 et qui opérait jusque-là dans l'informel, connaît un encouragement de la part des autorités étatiques ainsi qu'une consécration officielle, notamment à travers une graduelle mise sur pied d'un arsenal de textes réglementant la création et le fonctionnement des universités privées dans le pays⁶.

Au total, le décloisonnement des espaces sociaux – lié aux situations de conjoncture fluide – tend à diluer les problèmes spécifiques à l'enseignement supérieur et/ou aux étudiants. Néanmoins, ces dynamiques globales engendrent des politiques nouvelles de l'enseignement supérieur, notamment la reconfiguration générale du système. Renvoyant au champ politique, celle-ci constitue davantage une réponse dans le domaine des luttes politiques qu'une politique de l'enseignement supérieur conçue pour elle-même. Cette situation

se démarque nettement de celle que l'on observe dans la conjoncture routinière, qui se caractérise surtout par la prégnance des demandes spécifiques au système universitaire et où ce sont les politiques sectorielles de l'enseignement supérieur qui sont concernées.

Prégnance des exigences spécifiques au système universitaire dans des configurations routinières

Contrairement aux conjonctures de forte fluidité politique, les situations politiques routinières se singularisent essentiellement par l'existence de multiples « champs », « autonomes les uns par rapport aux autres [...] dotés de logiques sociales spécifiques » (Dobry 2007:134). Les étudiants sont, dans cette perspective, amenés à exprimer des demandes propres au système universitaire. Les outils d'action qu'ils mobilisent généralement sont ceux du recours à un répertoire élargi d'action, c'est-à-dire à « l'ensemble des moyens mis en œuvre pour exercer un pouvoir, généralement sous la forme d'une influence auprès des décideurs publics » (Muller et Surel 1998:83). Les modalités d'action des étudiants, suivant cette logique, sont certes très variées. Mais, dans l'ensemble, elles se déclinent généralement sous une double forme coopérative et conflictuelle.

La mobilisation permanente des stratégies coopératives

La multiplication des stratégies coopératives s'inscrit dans le cadre de la gouvernance, un concept qui met l'accent sur le fait que

La mise en cohérence de l'action publique[...] ne passe plus dans les sociétés complexes contemporaines par l'action d'une élite politico-administrative homogène et centralisée [...] mais par la mise en place des formes de coordination multi-niveaux et multi-acteurs dont le résultat, toujours incertain, dépend de la capacité des acteurs publics et privés à définir un espace commun de sens, à mobiliser des ressources d'origines diverses et à mettre en place des formes de légitimation [...] des décisions. (Muller et Surel 1998:96)

Suivant cette logique, les étudiants participent à la dynamique des politiques de l'enseignement supérieur soit en s'appuyant sur les associations estudiantines, soit en exploitant les divers canaux de transmission routinière des informations aux autorités universitaires.

L'usage de la tactique associative

Les regroupements estudiantins connaissent une particulière floraison dans les universités d'État camerounaises. Certains de ces regroupements sont impulsés par les étudiants eux-mêmes, tandis que la création des autres est influencée ou cautionnée par les dirigeants universitaires.

Les associations estudiantines dont la création est impulsée par les étudiants eux-mêmes ont connu une mise en place timide durant la période post-coloniale et jusqu'en 1990. Les dirigeants du pays ayant opté pour le ralliement des étudiants au vaste chantier de construction nationale, il devenait difficile pour eux de laisser se développer des forces centrifuges au sein du système universitaire. La Fédération nationale des étudiants camerounais (FENEC), proche de l'Union nationale camerounaise (UNC), parti unique, a ainsi monopolisé l'organisation des étudiants dans les années 1970, même si l'on a assisté autour de la même période au déploiement, sur le territoire national, de l'association non enregistrée des étudiants chrétiens, dont les activités sont alors interdites. Ce n'est donc qu'à l'extérieur du pays, et plus particulièrement en France, que les étudiants camerounais s'organisent à cette époque avec plus de sérénité, notamment au sein de l'Union nationale des étudiants du Kamerun (UNEK) (Nkwengue 2005 ; Pommerolle 2007:157).

L'engagement du Cameroun sur la voie de la démocratisation de la vie politique à partir de 1990 viendra cependant inverser cette tendance. Dès les premières heures de l'ouverture démocratique en effet, deux groupements d'étudiants s'affrontent au sein de l'Université de Yaoundé : celui des « autodéfenses », proche du régime en place, et celui des « parlementaires », proche de l'opposition. Mais la répression de ce dernier mouvement par les pouvoirs publics entraînant le départ de plusieurs de ses leaders hors du Cameroun, l'on assiste vers le milieu des années 1990 à la fin de ses activités sur le territoire national. Le vide laissé par sa disparition est comblé au cours des années 2000 par l'émergence de l'Association pour la défense des droits des étudiants du Cameroun (ADDEC). L'origine de cette organisation demeure incertaine. Les comptes rendus de sa genèse divergent selon les interlocuteurs, et les archives de presse ne permettent pas de pallier cette lacune. Cependant, comme le relève E. M. Pommerolle (2007:158), quelques faits semblent faire consensus. C'est à la fin du mois de mars 2004, après que le recteur de Yaoundé I, Sammy Beban Chumbow, eut exigé le paiement intégral des droits universitaires en milieu d'année, que les leaders d'une coopérative estudiantine parrainée par les autorités universitaires, la Mutuelle de solidarité des étudiants du Cameroun (MUSEC), décident de rassembler les étudiants afin de discuter de cette mesure. Tenue le 30 mars de la même année, cette première réunion mènera ensuite à la création de l'ADDEC.

À la suite d'un profond travail de conquête de sa notoriété, notamment à travers la démonstration de sa capacité à mobiliser les étudiants dans le cadre des actions collectives, cette association s'est progressivement imposée comme un partenaire sérieux dans la dynamique de construction ou de réforme des politiques de l'enseignement supérieur. C'est ainsi qu'elle contribue à la mise sur agenda de certains problèmes auxquels font face les étudiants, notamment ceux du logement, de l'absence ou de l'insuffisance des infrastructures telles que les points d'eau potable, les amphithéâtres, les laboratoires, les salles de travaux

dirigés, etc. En outre, les autorités universitaires l'invitent fréquemment à prendre part aux diverses rencontres visant à trouver des solutions à ces problèmes. Une réunion de concertation regroupant le ministre de l'Enseignement supérieur Jacques Fame Ndong, des propriétaires de résidences universitaires privées du campus de l'Université de Yaoundé I, et des représentants de l'ADDEC s'est par exemple tenue le 6 avril 2009 à Yaoundé. Cette rencontre a été impulsée par l'ADDEC qui, à travers une série de manifestations organisées au sein et autour du campus de l'Université de Yaoundé I, a dénoncé les divers abus envers les étudiants des propriétaires des mini-cités privées⁷.

Les associations estudiantines dont la création est impulsée ou cautionnée par les autorités universitaires constituent, quant à elles, une catégorie remarquablement hétéroclite. Elles sont surtout constituées par les différents clubs et par les multiples associations que compte chacune des universités d'État. Les clubs se présentent sous des appellations très diversifiées et ont soit un caractère éducatif (club de la francophonie, club informatique, etc.), soit une coloration culturelle (club fanfare, club majorettes, etc.), soit une orientation sociale et sanitaire (club des étudiants handicapés, club MST/SIDA, etc.). Les associations, à leur niveau, regroupent tantôt des étudiants d'une université, tantôt ceux des facultés et des grandes écoles. À ces organisations vient s'ajouter la Mutuelle de solidarité des étudiants du Cameroun (MUSEC), qui est une structure mise sur pied en 1999 sous l'impulsion de l'ancien ministre de l'Enseignement supérieur, Jean-Marie Atangana Mebara, et ouverte à tous les étudiants des universités d'État. Mais à cause des problèmes de gestion des ressources qu'elle génère – ou qui sont mises à sa disposition –, elle n'est encore véritablement opérationnelle de nos jours que dans les Universités de Buéa, de Dschang et de Ngaoundéré⁸.

À ces associations qui revêtent un caractère permanent viennent s'ajouter les regroupements estudiantins qui se distinguent par leur intermittence. Ceux-ci s'articulent essentiellement autour du Forum des étudiants des universités d'État du Cameroun (FETUNEC). Créé par une décision du ministre de l'Enseignement supérieur datant du 15 juin 1999, ce Forum est un espace de dialogue, de formation et d'autoformation mis à la disposition des étudiants camerounais. Il contribue à la promotion des rapports harmonieux entre les étudiants et les autres membres de la communauté universitaire et à l'amélioration des conditions de vie de la population estudiantine. Au cours de la tenue de sa première édition en juillet 1999 à l'Université de Ngaoundéré par exemple, les travaux étaient axés sur le thème suivant : « Jeunesse estudiantine : participation et responsabilité ». Le choix de ce thème était loin d'être neutre. Il consacrait la volonté d'impliquer les étudiants dans le processus de construction/reconstruction des politiques universitaires. Le ministre de l'Enseignement supérieur, Jean-Marie Atangana Mebara, avait, à cet effet, tenu à annoncer dès son discours d'ouverture que les résolutions et recommandations que les étudiants dégageraient à l'issue des

travaux constitueraient directement leur contribution aux assises du Conseil de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique qui se profilaient à l'horizon⁹. La variété des thèmes abordés lors des différentes éditions du forum ainsi que la diversification des structures participantes permettent alors un échange serré entre les étudiants et des personnalités appartenant non seulement au monde universitaire, mais également à l'appareil d'État et même parfois à la société civile. L'édition de 2014 par exemple, qui s'est tenue du 8 au 10 octobre à Yaoundé, a connu la participation – outre les étudiants des universités d'État, grandes écoles et instituts privés – d'opérateurs économiques, de responsables des départements ministériels, d'organisations internationales et non gouvernementales, et d'institutions financières. Cela permet aux étudiants de mieux faire voir leurs préférences en matière d'offres académiques et professionnelles, de filières de formation et de débouchés.

Un cadre spécial de suivi des résolutions prises lors des forums d'étudiants a d'ailleurs été créé par le ministère de l'Enseignement supérieur. Il s'agit du Comité tripartite de suivi des rencontres avec les étudiants des universités d'État du Cameroun (CTS-Etudiants). Cette structure est chargée de veiller à la mise en application des mesures issues des concertations entre les étudiants et les autorités universitaires. Lors de la 4^e édition de cette instance tenue à Yaoundé en mai 2008 par exemple, les participants ont encouragé « les responsables des universités à renforcer la participation des étudiants à la mise en place et au fonctionnement des mécanismes de prise de décision et de suivi de l'exécution des mesures visant l'amélioration des conditions de vie et de travail des étudiants¹⁰ ».

L'exploitation des canaux de transmission routinière des informations et des demandes aux autorités universitaires

Le fait que la plupart des autorités universitaires (ministre de l'Enseignement supérieur, recteurs des universités, doyens des facultés, etc.) aient aménagé dans leurs agendas des espaces de réception des étudiants est une réalité irréfutable au Cameroun. Lesdits espaces leur permettent de recueillir, par le biais d'une communication directe, les préoccupations des étudiants. Pendant les rencontres avec les responsables universitaires, divers étudiants posent le plus souvent des problèmes similaires. Ces problèmes deviennent donc récurrents et suscitent une attention particulière. Ils vont ainsi s'inscrire dans le cadre d'un processus cumulatif qui contribue à leur conférer une visibilité susceptible de les ériger en questions méritant un traitement de la part des autorités. Tant il est vrai que tout problème appelant l'intervention d'un acteur public « apparaît de manière plus ou moins aléatoire et chaotique, aucune règle précise ne pouvant déterminer les conditions et les processus de son émergence » (Muller et Surel 1998:56).

Pour ceux des étudiants qui hésiteraient à rencontrer directement les responsables des universités, des boîtes à suggestions ont été mises à leur

disposition. Placées au sein de la plupart des structures universitaires, lesdites boîtes permettent de recueillir les appréciations de leurs membres sur leur fonctionnement. Cette technique de collecte des informations tire sa force du fait qu'elle offre la possibilité de s'exprimer de manière anonyme. Elle permet aux étudiants, non seulement de procéder à une critique sans complaisance de la marche du système de l'enseignement supérieur, mais également de faire des propositions pour la réforme de tel ou tel aspect de ce système. C'est ainsi qu'au sein de la faculté des sciences juridiques et politiques de l'Université de Dschang par exemple, l'exploitation des observations faites par des étudiants par le biais des boîtes à suggestion a permis d'améliorer les conditions d'accueil des usagers dans le bâtiment principal, à travers le placement de bancs publics devant les bureaux des différents responsables¹¹.

Parallèlement ou en marge du recours à ce moyen d'influence de la dynamique des politiques de l'enseignement supérieur, certains étudiants s'appuient sur la technique de la représentation. De même que « la division du travail politique et l'existence de « mécanismes » représentatifs conduisent les citoyens ordinaires à déléguer leurs affaires à des représentants » (Gaxie 2000:150), les étudiants laissent le plus souvent à leurs porte-parole communément appelés « délégués » le soin de porter à la connaissance des autorités universitaires leurs opinions sur le fonctionnement de l'enseignement supérieur. Au sein de chaque faculté ou de chaque établissement universitaire, ces délégués sont en principe élus pour un mandat d'un an au début de chaque année académique.

Les représentants des étudiants se caractérisent essentiellement par leur multifonctionnalité. Car outre la tenue des cahiers de texte que chaque enseignant est appelé à signer à la fin de son enseignement, ils remplissent l'important office que certains auteurs qualifient au moyen de dénominations telles que « relais », « médiateurs », « intermédiaires », « porte-parole », « entremetteurs », « intercesseurs », mais que l'on peut résumer, avec Olivier Nay et Andy Smith (2002:13-14), aux termes de « généralistes » et de « courtiers ». Il s'agit de ceux qui, tout en exerçant une compétence spécialisée, jouent un rôle d'interface entre différents milieux. Leurs activités consistent donc à collecter les points de vue, à comprendre des opinions et des croyances, à les mettre en contact et à les faire circuler, des étudiants vers les autorités universitaires et vice-versa.

L'on ne saurait cependant confondre cette position avec l'exercice concret de la médiation. Car le statut de délégué des étudiants ne crée pas automatiquement le rôle d'intermédiaire entre la communauté estudiantine et les responsables de l'enseignement supérieur. En effet, l'activité des délégués d'étudiants est largement déterminée par des facteurs proprement individuels ou contextuels, tels que l'engagement personnel et le « style d'action » du délégué, les sollicitations particulières auxquelles il est soumis, les opportunités qui s'ouvrent à lui à certains moments de ses activités, etc. Sa médiation se réalise le plus souvent

dans le cadre de jeux complexes, mettant en scène des chaînes d'acteurs plus ou moins étendues, que les analystes qualifient, selon leur sensibilité, de « réseaux », de « configurations », de « coalitions », de « communautés » (Nay et Smith 2002:16), et au sein desquelles il apparaît généralement comme le maillon le plus faible. Que ce soit au sein du conseil d'administration de chaque université ou à celui des assemblées générales des différents établissements universitaires, les représentants des étudiants n'ont qu'un poids très léger devant des personnalités aussi importantes que le recteur, les doyens, les chefs de départements, les enseignants, etc. C'est sans doute pour cette raison que certains membres de la communauté estudiantine préfèrent la stratégie conflictuelle.

Recours intermittent à la stratégie conflictuelle et tentatives étatiques de contrôle des mouvements estudiantins

L'utilisation de la stratégie conflictuelle comme moyen d'influence sur la dynamique des politiques universitaires s'appuie, dans une large mesure, sur le fait que la crise constitue un important vecteur de la réforme (Verne 1978:47). L'ordre sociopolitique évolue en effet généralement sous la pression des mouvements sociaux qui, en cristallisant les aspirations sociales nouvelles et en potentialisant les éléments épars d'innovation, apparaissent comme les fers de lance du changement (Chevallier 1996:118). L'on observe ainsi un lien étroit entre les revendications estudiantines et un certain nombre de réformes universitaires, cette réalité n'étant pas sans influence sur les tentatives étatiques de maîtrise du sens et de contrôle de l'intervention des étudiants.

La combinaison dynamique des mouvements revendicatifs estudiantins et les politiques sectorielles

C'est sous l'impulsion des étudiants que de nombreuses situations universitaires sont érigées en sources de préoccupations gouvernementales au Cameroun depuis les années 1990. Même si l'impact des stratégies coopératives n'est pas à négliger, ce sont les manifestations protestataires et/ou revendicatrices qui semblent jouer le rôle le plus déterminant dans les politiques de l'enseignement supérieur. En effet, autant les revendications des années 1990 débouchent sur la réforme du système, autant celles des années 2000 portent sur l'institution d'une nouvelle gouvernance universitaire et la politique du logement.

Les mouvements revendicatifs du milieu des années 2000 et l'institution d'une nouvelle gouvernance universitaire

Contrairement aux mouvements estudiantins du début des années 1990 qui, comme nous l'avons souligné, comportaient une importante dimension politique, les mobilisations du milieu des années 2000 posent des problèmes qui

sont essentiellement d'ordre académique. Elles commencent fin mars 2004, après que le recteur de l'Université de Yaoundé I, Beban Sammy Chumbow, eut exigé le paiement intégral des droits universitaires en milieu d'année. La conjoncture politique du moment étant marquée par l'attente de l'élection présidentielle prévue le 11 octobre 2004, la marge de manœuvre de l'appareil répressif est faible. Un certain nombre d'étudiants enchaînent ainsi les initiatives revendicatrices, qui se succèdent et s'articulent autour des points suivants, énoncés par l'ADDEC au mois de septembre 2004 : élection des recteurs, doyens et autres chefs d'établissement pour « dépolitiser » leur nomination ; création d'un observatoire indépendant des examens ; octroi de bourses d'études aux étudiants de troisième cycle ; et interrogations sur le bien-fondé des frais de scolarité (Pommerolle 2007:159). Pour mieux attirer l'attention des candidats à l'élection présidentielle sur ces revendications, cinq leaders de l'ADDEC (Linjuom Mbowou, Messi Balla, Mouafo Djontu, Tsela Evina et Ibrahim Mohamadou) entament une grève de la faim le 29 septembre.

Le recours à la grève de la faim vise ici au moins deux objectifs. D'abord, convaincre les étudiants de la détermination de leurs leaders étant donné le discrédit pesant sur les initiateurs de la plupart des mouvements estudiantins au Cameroun. Ceux-ci ont en effet généralement des visées opportunistes et n'hésitent pas le plus souvent à « lâcher » les étudiants qu'ils ont mobilisés en acceptant les avantages de toute nature que les autorités universitaires leur proposent dans l'optique de casser les grèves. Ensuite, obtenir une certaine respectabilité et renverser l'image de rebelles inconscients projetée, dans la plupart des cas, sur les étudiants engagés dans une action collective.

Le registre religieux sur lequel a joué Mouafo (alors président de l'ADDEC) a, dans cette perspective, contribué à forger une image relativement positive du mouvement revendicatif des étudiants de 2005. Mouafo s'adresse au public, une bible à la main, ce que les journalistes n'ont cessé de ressasser dans leurs articles et reportages. L'amphi 300 de l'Université de Yaoundé I, où se réunissent les assemblées générales et où sont installés les grévistes de la faim d'avril 2005, est rebaptisé « Jérusalem ».

La grève proprement dite, déjà employée par les mouvements estudiantins précédents, est utilisée par deux fois par l'ADDEC : d'abord en avril-mai 2005, puis en novembre. Après avoir écrit au président de la République à propos des revendications des étudiants, et notamment des arriérés des subventions promises par l'État aux universités d'État, certains leaders de l'ADDEC, ensuite rejoints par d'autres, entament une grève de la faim le 13 avril.

En solidarité, les étudiants de l'Université de Yaoundé I rejoignent le mouvement le 19 avril, en décrétant une grève à laquelle adhéreront progressivement des étudiants de l'Université de Yaoundé II et des écoles d'enseignement supérieur (école supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication,

école normale supérieure et école supérieure polytechnique), puis d'autres universités d'État : Buéa, Dschang, Douala. Ce mouvement prend fin au mois de mai, les autorités ayant accepté de négocier et ayant demandé un délai avant de se prononcer sur la revendication majeure des étudiants portant sur la suppression des droits universitaires. Cependant, non seulement les autorités ne donneront pas suite à cette revendication, mais le président de la République procédera à la nomination de nouveaux recteurs et présidents de conseil d'administration à la tête des six universités d'État d'alors en septembre 2005. Ces nominations sont considérées comme une provocation, car la nouvelle rectrice de l'Université de Yaoundé I (Dorothy Djeuma) est membre du bureau politique du parti au pouvoir et ancienne rectrice de l'Université de Buéa, où deux étudiants avaient trouvé la mort lors des grèves de mai 2005. Mais avec le déploiement des mesures répressives, les leaders de l'association estudiantine déclarent une trêve durant le premier semestre de l'année 2006 (Pommerolle 2007:169).

Il convient de souligner que les affrontements avec les forces de maintien de l'ordre lors de certaines manifestations estudiantines ayant été particulièrement rudes¹², les étudiants ont été obligés de s'en démarquer et de recourir de plus en plus à un répertoire innové d'action. Les marches, les arrêts de cours et les rassemblements dans et hors des campus universitaires sont dès lors placés sous le signe de la non-violence, même si cette règle connaît des exceptions. Les actions revendicatives des étudiants tendent, dans cette perspective, à prendre une multitude de formes, parmi lesquelles le recours à la justice occupe une place de choix.

L'un des signaux forts de l'importance que les leaders entendent désormais accorder à la justice a été l'assignation en justice du directeur de l'école supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication (ESSTIC), M. Boyomo Assala, en juin 2008. Après avoir en effet reçu des plaintes selon lesquelles l'accès au cycle de maîtrise professionnelle en communication dans cette institution universitaire était subordonné au paiement de la somme de 600 000 FCFA pour les étudiants de nationalité camerounaise au lieu de 50 000 FCFA, comme le préconise la réglementation en vigueur, ils ont d'abord attiré l'attention du directeur de l'institution sur le fait qu'ils estimaient que cette pratique était illégale. Et après avoir constaté que leur remarque était restée sans suite, ils ont opté pour la saisine de la justice aux fins de la condamnation du directeur de l'ESSTIC pour concussion¹³.

Par ailleurs, pour amener les diverses parties prenantes à la construction/reconstruction des politiques de l'enseignement supérieur à prendre au sérieux ses revendications, l'ADDEC a eu recours à un répertoire inédit d'action : celui que E. M. Pommerolle (2007:163) qualifie d'expertise militante. L'association a ainsi dénoncé certaines pratiques au sein des universités, en s'appuyant sur des enquêtes qui ne sont contestées par personne. Affiché sur les grands portails d'entrée du

campus de Yaoundé I, le premier rapport sur le « rançonnement à l'université » dénonce la vente des fiches de travaux dirigés (TD) et la falsification des notes en échange d'argent, et désigne nommément les enseignants responsables de ces pratiques. Publié en juin 2004, ce rapport chiffre les recettes engrangées par cette corruption : 30 millions de FCFA qui constitueraient les « recettes noires » de l'université. Les chiffres, les tableaux, la forme même du rapport publié confèrent aux leaders estudiantins une certaine notoriété. Le sérieux de l'enquête fait des leaders étudiants des interlocuteurs valables dans le processus d'amélioration de la politique de la gouvernance au sein des universités.

Cette sorte d'expertise s'inscrit parmi les principaux moyens d'action de l'ADDEC. C'est ainsi qu'une enquête intitulée « À quoi servent les 50 000 FCFA que nous versons à l'université ? », rédigée à partir des comptes administratifs de l'Université de Yaoundé I pour les années académiques 2000-2001 et 2001-2002, montre que les droits universitaires servent d'abord à « engraisser » la bureaucratie et que les départements ne reçoivent qu'une faible part de ces recettes.

L'emprise de toutes ces actions revendicatrices sur la dynamique des politiques de l'enseignement supérieur est remarquable. Elles contribuent en effet au déclenchement du processus de la seconde grande réforme de l'université camerounaise, après celles réalisées en 1993. Baptisée « nouvelle gouvernance universitaire » par le président Biya dans son discours radiotélévisé du 10 février 2007, cette réforme a pour objectif global d'arrimer l'université camerounaise à la postmodernité. Dans le but de pallier le déficit managérial dénoncé par les étudiants, le poste de président du conseil d'administration (PCA) est dissocié de celui de recteur. La nomination d'un président du conseil d'administration ou d'un pro-chancellor distinct du recteur ou du vice-chancellor à la tête de chacune des six universités d'État permet de renforcer le contrôle de leur gestion académique et financière. La décentralisation financière est par ailleurs rendue effective au profit des établissements, des départements, des laboratoires et des centres spécialisés¹⁴. En vue d'améliorer la qualité de l'encadrement des étudiants sont créés des postes d'attachés d'enseignement et de recherche (ATER). Est également mis en place le système licence-master-doctorat (LMD). Dans un environnement marqué par l'émergence de grands systèmes structurés d'enseignement supérieur et la prédominance du modèle anglo-saxon de formation et de recherche, l'application de ce système permet de réactualiser les curricula en mettant l'accent sur le lien entre enseignement, recherche, mobilité des étudiants et employabilité des diplômés sortis des universités. Des toilettes, des bancs publics et des points d'eau ont par ailleurs été aménagés sur les campus des différentes universités d'État. Ces innovations ont été renforcées par celles qui sont intervenues dans le sillage des mobilisations de la deuxième moitié des années 2000.

Les revendications de la deuxième moitié des années 2000 et l'accélération de la réforme de la politique de logement des étudiants

Si les revendications estudiantines du début des années 1990 et du milieu des années 2000 avaient revêtu un caractère multidimensionnel dans la mesure où elles posaient des problèmes concernant de multiples domaines de la vie universitaire, celles de la deuxième moitié des années 2000 se singularisent par le fait qu'elles se cristallisent autour d'un point précis : celui du logement des étudiants dans les cités et mini-cités appartenant à des particuliers. La mise sur l'agenda gouvernemental de cette question n'est cependant pas un phénomène nouveau. En 1989 par exemple, les autorités étatiques avaient déjà eu à prendre des mesures pour baisser les prix des loyers dans les résidences universitaires privées. Cela suscita alors une large approbation des étudiants qui organisèrent spontanément une marche vers le palais présidentiel pour marquer leur soutien au chef de l'État (Ngwé *et al.* 2006:180).

La mise en application de ces mesures s'est cependant avérée particulièrement difficile, car non seulement les propriétaires des résidences universitaires privées, se fondant sur le coût des matériaux de construction qui connaît une augmentation vertigineuse, revoient constamment à la hausse les prix des loyers, mais la plupart d'entre eux ne réalisent plus de travaux d'entretien dans leurs cités ou dans leurs mini-cités. Une enquête menée par l'ADDEC après la grève de la faim de certains de ses leaders en 2004 révèle en effet que les étudiants font quotidiennement face à l'insalubrité, à l'insuffisance des logements et aux abus de diverses natures (Pommerolle 2007:163) dans lesquels sont impliqués certains hauts responsables politico-administratifs, comme l'ancien ministre des Finances, Polycarpe Abah Abah.

La publication des résultats de cette enquête s'est présentée comme une technique efficace de persuasion. Elle a en effet contribué, dans une large mesure, à la signature en 2006 d'un arrêté homologuant par catégories les loyers maxima mensuels des logements des étudiants des universités d'État dans les zones de résidence universitaire privées.

Tableau unique : Tarifs en FCFA des loyers mensuels des logements dans les mini-cités privées d'étudiants des universités d'État par zones de résidence universitaire

Catégorie		Zone de Yaoundé I	Zone de Yaoundé II	Zone de Douala	Zone de Buéa	Zone de Ngaoundéré	Zone de Dschang
A	Très haut standing	23 000	25 000/ 30 000	23 000	23 000	16 000/ 25 000	17 000
B	Haut standing	20 000	22 000/ 24 000	20 000	20 000	13 000/ 15 000	14 000

C	Standing moyen	13 000	15 000/ 19 000	17 000	15 000	9 000/ 12 000	10 000
D	Standing ordinaire	8 000	10 000/ 12 000	11 000	10 000	5 000/ 8 000	8 000
E	Non classés	4 500	5 000/ 7 000	5 000	5 000	1 000/ 4 000	4 000

Source : annexe de l'arrêté n° 732 du 12 décembre 2006 du ministre du Commerce homologuant les prix maxima par catégories des loyers maxima mensuels des logements des étudiants des universités d'État dans les zones de résidence universitaire privées

Une brigade spéciale a par la suite été envoyée dans lesdites zones pour procéder à la catégorisation des mini-cités¹⁵. À l'université de Yaoundé II par exemple, les travaux de cette brigade ont permis au préfet territorialement compétent de fixer par arrêté¹⁶ une nouvelle grille tarifaire des loyers mensuels des logements des étudiants dans les résidences universitaires privées de la ville de Soa, au titre de l'année académique 2008-2009. Les nouveaux prix oscillent entre 30 000 et 7 000 FCFA, selon que le choix de l'étudiant porte sur un logement de très haut standing (THs), de haut standing (Hs), de moyen standing (Ms) ou de standing ordinaire (So).

Si la plupart des bailleurs se plient alors à cette réglementation, tel n'est point le cas à l'Université de Yaoundé I, où les propriétaires des cités et des mini-cités s'opposent farouchement à la mise en application des taux de loyer fixés par les pouvoirs publics. En dépit de la multiplication des réunions de concertation entre les autorités étatiques, les bailleurs et les représentants des étudiants, une descente effectuée le 4 mars 2009 par le ministre de l'Enseignement supérieur, Jacques Fame Ndong, à Bonamoussadi, une zone de très forte concentration des mini-cités située près du campus de Yaoundé I, lui permet de se rendre compte que « les prix ne sont pas respectés à 90 »¹⁷. La plupart des chambres continuent à coûter entre 10 000 et 12 000 FCFA le mois, alors que d'après la grille homologuée par les pouvoirs publics, les prix devaient être de 4 500 FCFA pour les chambres non classées, 8 500 FCFA pour les moyens standings et 13 500 FCFA pour les hauts standings (qui n'existent presque pas ici). La descente du ministre dans certaines mini-cités privées est une réaction par rapport à l'action de l'ADDEC qui venait de lui adresser une lettre dans laquelle elle décrivait la recrudescence d'actes de violence et de persécutions perpétrés par des propriétaires à l'encontre des étudiants qui essaient d'appliquer les taux officiels¹⁸.

Mais le ministre et plus globalement les autorités étatiques n'ayant pu éradiquer définitivement ce problème, l'ADDEC procède le 6 avril 2009 à l'organisation d'un sit-in et d'une marche de sensibilisation dans les ruelles des quartiers situés aux alentours de l'Université de Yaoundé I¹⁹. À travers ces manifestations, les

étudiants exigent l'adoption d'un certain nombre de mesures susceptibles de contribuer à la mise sur pied d'une politique efficace de logement des étudiants dans les résidences universitaires privées. Il s'agit notamment du paiement des loyers homologués dans les services du centre des œuvres universitaires pour que ceux-ci les transmettent par la suite aux bailleurs, de la conception et de la publication du spécimen d'un contrat type de bail, et de la prononciation suivie de l'exécution de sanctions à l'égard des propriétaires des mini-cités privées coupables de la violation des textes sur le logement étudiant²⁰. Cependant, l'efficacité de leurs interventions se trouve atténuée par les multiples tentatives de contrôle de leurs diverses actions de participation par les autorités étatiques.

Tentatives étatiques de maîtrise du sens et de contrôle de la participation estudiantine

En tant qu'acteur principal dans la partie qui se joue autour de la construction ou de la réforme des politiques de l'enseignement supérieur, l'État va mobiliser un impressionnant arsenal de ressources pour essayer de maîtriser la dynamique de la participation estudiantine. Il va, dans cette perspective, recourir à divers mécanismes structurants des comportements. Ces mécanismes s'articulent d'abord autour de l'encadrement juridique des activités des étudiants. Selon l'arrêté du ministre de l'Enseignement supérieur du 11 septembre 2008 portant statut commun des étudiants des institutions universitaires publiques du Cameroun, par exemple, si l'étudiant jouit d'un certain nombre de droits, l'exercice de ces droits se trouve rigoureusement réglementé. En effet, non seulement l'étudiant ne peut adhérer à une association de défense de ses intérêts en milieu universitaire que si cette association est formellement agréée par les autorités de l'enseignement supérieur et exerce ses activités conformément à la réglementation en vigueur, mais en outre tout manquement de sa part à la discipline, aux textes, à l'éthique et à la déontologie universitaires est passible de sanctions allant de l'avertissement à l'exclusion définitive des institutions universitaires nationales.

L'encadrement juridique des activités des étudiants s'accompagne généralement de l'infiltration des organisations estudiantines par de véritables « agents d'espionnage », qui remplissent grosso modo deux missions essentielles. D'abord, ils s'attellent à influencer les actions de leurs associations d'appartenance en essayant d'éviter qu'elles ne remettent profondément en cause les grands axes de l'orientation donnée par les autorités étatiques aux politiques de l'enseignement supérieur. Ensuite, ils sont appelés à alerter les responsables universitaires au cas où les groupes dont ils contrôlent les activités s'apprêteraient à entreprendre des actions compromettantes pour le système universitaire. Cela permet aux dirigeants de procéder à d'éventuelles anticipations.

De nombreux étudiants apparaissent par ailleurs comme des acteurs intéressés, recherchant des gains dans l'engagement autour du maintien ou de la modification

de la trajectoire imprimée par les autorités étatiques à telle ou telle politique de l'enseignement supérieur. Dans ce cadre, les responsables universitaires recourent le plus souvent à la corruption pour essayer de maîtriser les mouvements créés et fonctionnant hors de leur contrôle, en octroyant par exemple de l'argent à leurs leaders. Il est vrai que les informations sur ce type de manœuvres sont sujettes à caution, car avancer que l'on a tenté de vous acheter et que l'on a refusé, ou affirmer « qu'ils » ont été achetés relève avant tout de désignations croisées, de stigmatisations ou de valorisations dont les preuves sont difficiles à établir. Mais plusieurs étudiants membres de l'ADDEC affirment clairement que de l'argent a été proposé à leurs leaders (une somme de 50 millions de FCFA est avancée par l'un d'eux), même s'ils soutiennent que des montants très élevés ont été refusés et que, si de petites sommes ont été acceptées, elles ont été utilisées, non pas pour « casser » leurs mouvements, mais plutôt pour confectionner des pancartes et acheter du matériel informatique (Pommerolle 2007:165).

La volonté d'une mise au pas des étudiants amène aussi de temps en temps les responsables de l'enseignement supérieur à procéder à la répression de leurs manifestations. Les grandes mobilisations étudiantes des années 1990-1993 visant le changement profond des politiques universitaires ont ainsi été parfois brutalement réprimées. Dans la nuit du 28 au 29 avril 1993 par exemple, les étudiants du quartier Bonamoussadi (situé non loin du campus de l'Université de Yaoundé I) ont été soumis à rude épreuve. « Sortez des chambres, mains en l'air et papiers d'identité en main » : c'est sous cette sommation qu'ils ont en effet été réveillés à l'aube. Des hommes en treillis tambourinaient sans ménagement sur leurs portes. Les étudiants ainsi arrêtés étaient conduits au quartier général de la gendarmerie où ils étaient soumis à un matraquage psychologique et à de profondes brimades et humiliations avant d'être relaxés²¹.

Quelque temps avant cet événement, l'intervention des forces de maintien de l'ordre sur le campus de l'Université de Yaoundé et dans ses environs le 6 mai 1991 avait été si brutale qu'elle avait engendré une vive polémique dans le champ sociopolitique camerounais. Pendant qu'Augustin Kontchou Kouomegni, alors ministre de l'Information et de la Culture et porte-parole du gouvernement, affirmait, à la suite de ladite intervention, qu'il y avait eu « zéro mort », il était fait état dans le milieu étudiant du massacre des étudiants, aux relents d'épuration ethnique, organisé par le « pouvoir bété » à travers l'armée et l'« autodéfense » (comprise comme milice armée du pouvoir) (Ngwé *et al.* 2006:180). Cependant, même si le bilan du déploiement de l'appareil répressif se trouve au centre d'une controverse, l'ensemble des acteurs sociopolitiques camerounais s'accorde à reconnaître que la répression des manifestations étudiantes sur le campus de l'Université de Buéa a été si violente dans le milieu des années 2000 qu'elle a débouché sur la mort de trois étudiants le 28 avril 2005 et de deux autres le 30 novembre 2006²². Par ailleurs, douze étudiants de l'Université de Yaoundé I,

parmi lesquels figurent des membres de l'ADDEC, avaient été arrêtés et traduits en justice dans le sillage des mobilisations estudiantines de 2005.

En plus de la répression, la désinformation et la dénaturation de l'esprit des mobilisations estudiantines sont utilisées dans les stratégies étatiques de maîtrise des mouvements à travers lesquels les étudiants tentent d'imposer leurs points de vue autour de la construction/reconstruction des politiques universitaires camerounaises. Le 26 mai 1990 par exemple, les étudiants anglophones manifestent sur le campus de l'Université de Yaoundé, en solidarité avec les membres du *Social Democratic Front* (SDF), un parti d'opposition né dans la province anglophone du nord-ouest. Le journal pro-gouvernemental *Cameroon Tribune* accuse les manifestants d'avoir entonné l'hymne national du Nigeria (Ngwé *et al.* 2006:173). L'enjeu de cette désinformation, c'est la discréditation de la manifestation. À cette discrétisation vient souvent s'ajouter l'attribution de certains actes aux organisations estudiantines. C'est ainsi qu'en avril 2005, pendant qu'une grève des étudiants secoue certaines universités camerounaises, les autorités annoncent qu'un mémorandum a été signé entre les étudiants et les responsables universitaires ; des personnages présentés comme membres de l'ADDEC sont invités sur la chaîne de télévision publique pour demander aux étudiants d'arrêter la grève, ce que récusent les leaders de l'ADDEC, qui accusent les autorités de manipulation.

La nécessité de contourner cette stratégie gouvernementale du recours à la désinformation pour « casser » les mouvements estudiantins amène l'ADDEC à mettre un accent particulier sur le contrôle de sa communication et de ses actions sur le terrain. Elle appelle à cet effet les étudiants à n'apporter de crédit qu'aux informations diffusées dans l'amphithéâtre lors de leurs assemblées générales. Par ailleurs, toutes les informations émanant de l'ADDEC sont assorties des noms des signataires (Pommerolle 2007:164).

Sur un autre plan, les dirigeants de cette association se sont fait confectionner des uniformes frappés de l'estampille « ADDEC ». Arborés lors de leurs actions sur le terrain, ils leur permettent, d'une part, de mieux coordonner leurs manifestations en empêchant toute infiltration de leur direction, d'autre part, lors des négociations avec les autorités universitaires et lors des descentes sur le terrain, ils permettent aux leaders de l'ADDEC de prouver leur présence effective et d'éviter toute désinformation.

La maîtrise des nouvelles technologies de l'information et de la communication permet également aux leaders de l'ADDEC de se prémunir contre la désinformation. Ils ont en effet créé un site Internet à partir duquel les étudiants peuvent obtenir des informations fiables sur leurs activités.

Conclusion

Les différents intervenants dans la dynamique de construction/reconstruction des politiques universitaires au Cameroun forment un réseau d'acteurs qui relèvent certes d'univers de sens différents, mais qui ont en commun la gestion d'un enjeu partagé. Dans ce contexte, les étudiants recourent à des répertoires d'action largement influencés par les logiques concrètes de situation. En fonction de la structure des opportunités politiques, ils procèdent généralement, soit à l'immersion de leurs revendications dans les revendications globales, soit à la production des exigences spécifiques au champ universitaire. Les diverses stratégies mobilisées ici s'inscrivent tantôt dans la logique de coopération avec les responsables des universités, tantôt dans celle de la conflictualité. Les politiques de l'enseignement supérieur qui prévalent dans ce contexte apparaissent comme le résultat, toujours contingent, d'une construction qui se réalise dans le cadre d'un champ d'action marqué par le déséquilibre des pouvoirs et des ressources au profit des autorités universitaires, mais qui reconnaît une forte influence des étudiants.

Notes

1. *Évaluation et enjeux de l'enseignement supérieur au Cameroun : éléments pour un plan stratégique de développement*, 1999, Document publié par le ministère de l'Enseignement supérieur du Cameroun en partenariat avec l'Institut international de planification de l'éducation (IIPE) et l'UNESCO, p. xii.
2. *Loc. cit.*
3. *Ibid.*, p. xii-xiii.
4. Au départ, le « Parlement » et la « Coordination des étudiants » sont deux groupes distincts. Le premier est informel tandis que le second est reconnu par les autorités universitaires. Ce n'est que progressivement que les deux groupes vont se rejoindre pour former un seul mouvement, et que leurs dirigeants vont se confondre. Voir à ce sujet : Ngwé *et al.* 2006:176.
5. Pour plus de détails sur ce communiqué, voir, entre autres : *Postwatch*, n° 019 du 4 mai 1993, p. 3.
6. Parmi ces textes figurent en bonne place la loi n° 005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'enseignement supérieur et le décret du 19 septembre 2001 fixant les règles communes applicables aux institutions privées d'enseignement supérieur.
7. Pour plus de détails sur ce point, voir entre autres : *Mutations*, n° 2378 du 7 avril 2009, p. 5.
8. Entretien avec M. Kengne Tanga Landry, président du bureau central de la MUSEC de l'Université de Dschang.
9. Actes du 1^{er} Forum des étudiants des universités d'État du Cameroun tenu à Ngaoundéré du 26 au 29 juillet 1999, p. 27-31.
10. *V. Sup Infos* N° 8, août 2008, p. 25.
11. Entretien avec le chef de la division des affaires administratives et financières de la faculté des sciences juridiques et politiques de l'Université de Dschang.

12. À l'Université de Buea par exemple, les affrontements intermittents entre des étudiants et les forces de maintien de l'ordre ont débouché sur la mort des étudiants Enow Laurah, Gilbert Forlem et Aloysus Abouam le 28 avril 2005, et Afuani Ivor et Memo Benett le 30 novembre 2005. Voir à ce sujet *Le Messenger* n° 2853 du 12 mai 2009, p. 4.
13. *Le Messenger* n° 2642 du 27 juin 2008, p. 5.
14. Note de conjoncture de l'enseignement supérieur, n° 6, juillet 2007, p. 10-11.
15. Note de conjoncture de l'enseignement supérieur, n° 6, juillet 2007, p. 14.
16. Arrêté préfectoral n° 0161 AP/J05/BRP/2 du 23 septembre 2008 portant homologation par catégorie des loyers mensuels des logements d'étudiants de l'Université de Yaoundé II, au titre de l'année académique 2008-2009.
17. Cité par *Le Messenger* n° 2830 du 6 avril 2003, p. 3.
18. *Le Messenger* n° 2830 du 6 avril 2003.
19. *V. Mutations* n° 2378 du 7 avril 2009, p. 5.
20. *Le Messenger* n° 2830 du 6 avril 2003, p. 3.
21. *Postwatch* n° 019 du 4 mai 1993, p. 2.
22. *Le Messenger* n° 2853 du 12 mai 2009, p. 4.

Références

- Anderson, B., 2002, *L'imaginaire national : Réflexions sur les origines et l'essor du nationalisme*, Paris, La Découverte,.
- Ansart, P., 1990, *Les sociologies contemporaines*, Paris, Seuil.
- Bourdieu, P., 1979, *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.
- Bourdieu, P. & L. J. Wacquant, 1992, *Réponses : pour une anthropologie réflexive*, Paris, Seuil.
- Braud, P., 1991, *Le jardin des délices démocratiques*, Paris, PFNSP.
- Braud, P., 1998, *Sociologie politique*, LGDJ, Paris.
- Chevallier, J., 1996, *Institutions politiques*, Paris, LGDJ.
- Dobry, M., 2007, « Ce dont sont faites les logiques de situation », in P. Favre, O. Fillieule & F. Jobart (eds), *L'atelier du politiste*, Paris, La Découverte, p. 119-148.
- Dobry, M., 1986, *Sociologie des crises politiques : la dynamique des mobilisations multisectorielles*, Paris, PFNSP.
- Elias, N., 2002, *La civilisation des mœurs*, Paris, Pocket.
- Favre, P., 2007, « La sociologie des effets pervers de Raymond Boudon », in P. Favre, O. Fillieule & F. Jobart (eds), *L'atelier du politiste*, Paris, La Découverte, p. 101-118.
- Fillieule, O. & C. Pechu, 1993, *Lutter ensemble : les théories de l'action collective*, Paris, L'Harmattan.
- Friedberg, E., 1997, *Le pouvoir et la règle : dynamiques de l'action organisée*, Paris, Seuil.
- Gaxie, D., 2000, *La démocratie représentative*, Paris, Montchrestien.
- Kamto, M., 1993, « Quelques réflexions sur la transition vers le pluralisme politique au Cameroun », in G. Conac (ed.), *L'Afrique en transition vers le pluralisme politique*, Paris, Économica, p. 209-236.
- Mamdani, M., 1994, « L'intelligentsia, l'État et les mouvements sociaux en Afrique », in M. Mamdani & M. Diouf (eds), *Liberté académique en Afrique*, CODESRIA, p. 272-288.
- Manga Edimo, R. M., 2011, *La citoyenneté virtuelle des immigrés camerounais de France : Technologie de l'information et de la communication et participation politique*, Thèse de doctorat en science politique, Université de Yaoundé II.

- Massardier, G., 2003, *Politiques et actions publiques*, Paris, Armand Colin.
- Mény, Y. & J. C. Thoenig, 1989, *Politiques publiques*, Paris, PUF.
- Muller, P. & Y. Surel, 1998, *L'analyse des politiques publiques*, Paris, Montchrestien.
- Nay, O. & A. Smith, 2002, « Les intermédiaires en politique : médiation et jeux d'institutions », in O. Nay et A. Smith (eds.), *Le gouvernement de compromis : courtiers et généralistes dans l'action publique*, Paris, Économica.
- Ngwé, L., H. d. P. Pokam, A. Mandjacket & E. Folefack, 2006, « L'université et les universitaires dans les mutations politiques et éducatives au Cameroun », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 5, p. 169-189.
- Ngwé, L., H. d. P. Pokam, E. Folefack & A. Mandjack, 2008, « L'émergence et les perspectives de l'enseignement supérieur privé au Cameroun », *JHEA/RESA*, Vol. 6, N° 1, p. 95-125, Dakar, CODESRIA.
- Nkwengue, P., 2005, *L'Union nationale des étudiants du Kameron ou la contribution des étudiants africains à l'émancipation de l'Afrique*, Paris, L'Harmattan.
- Pommerolle, M. E., 2007, « Routines autoritaires et innovations militantes : le cas d'un mouvement étudiant au Cameroun », *Politique africaine*, n° 108, décembre 2007, p. 155-172.
- Sindjoun, L., 2004, « Ce que s'opposer veut dire : l'économie des échanges politiques », in L. Sindjoun (ed.), *Comment peut-on être opposant au Cameroun ? Politique parlementaire et politique autoritaire*, Dakar, CODESRIA, p. 8-43.
- Tilly, C., 1984, « Les origines du répertoire de l'action collective contemporaine en France et en Grande-Bretagne », *XX^e siècle*, n° 4, p. 89-108.
- Verne, E., 1978, « La crise de la réforme », *Esprit*, n° 23-24, novembre-décembre, p. 46-60.



Les processus de privatisation et leurs effets sur la dynamique de l'enseignement supérieur au Cameroun

Hilaire De Prince Pokam et Luc Ngwé

Les processus de réforme des systèmes d'enseignement supérieur à l'œuvre dans le monde – particulièrement dans les pays africains – sont souvent analysés comme figures de la privatisation, voire de la marchandisation de l'éducation (Charle & Soulié 2007) ou encore questionnés à l'aune du marché (Wagner *et al.* 2011). Cette privatisation, qui touche différents aspects de l'enseignement supérieur, est aussi le produit d'une politique publique issue des bailleurs de fonds internationaux, dont la Banque mondiale. En effet, la privatisation et/ou la marchandisation sont rapportées aux injonctions des bailleurs internationaux, dans un contexte d'institutionnalisation du marché éducatif mondial consécutif aux accords d'AGCS. La privatisation de l'enseignement supérieur est alors vue sous l'angle des politiques publiques internationales qui s'imposeraient aux États africains. En ce sens, l'État camerounais n'est plus, sinon le principal, du moins l'unique pilote de l'enseignement supérieur au Cameroun, depuis les réformes de 1993. Si l'impact des politiques publiques internationales n'est pas à remettre en cause, l'analyse laisse pourtant de côté le contexte proprement local, et notamment les dynamiques de privatisation de l'État et de la sphère publique qui sont à l'œuvre au Cameroun (Hibou 1998:26-32) et avec lesquelles les différents champs sociaux, dont l'éducation, sont en relation. Ces dynamiques, qui tirent leur source des processus de réforme des États – suite aux programmes d'ajustement structurel¹ – se retrouvent dans les comportements des agents sociaux. Aussi la privatisation de l'enseignement supérieur dépasse-t-elle de loin le cadre des politiques publiques

pour toucher les pratiques des différents acteurs engagés dans l'éducation. Ce sont ces pratiques privatives qui nous intéressent dans le cadre de ce chapitre. La privatisation ne renvoie pas seulement à l'émergence d'un secteur privé ou encore à l'introduction des logiques du privé ou entrepreneuriales dans les politiques publiques, mais aussi à l'exploitation opportuniste du contexte ainsi qu'à une appropriation privative des politiques publiques. Dans ce cadre, les processus de privatisation de l'enseignement supérieur comprennent deux registres imbriqués. D'une part, ils renvoient à l'introduction du privé et de ses dynamiques au sein de l'enseignement supérieur, d'autre part, ils évoquent les pratiques privatives qui se déploient à l'ombre des situations et des politiques publiques chez les agents sociaux.

Néanmoins, ces deux contextes ne charrient pas les mêmes contenus concernant la privatisation et ne la rapportent pas aux mêmes dynamiques. La *privatisation* désigne, d'un côté, la délégation « ou le transfert à des personnes ou organismes privés, d'activités, d'actifs et de responsabilités relevant d'institutions et d'organisations gouvernementales/publiques » (Belfield & Levin 2003:21), ce qui implique l'ouverture des services de l'enseignement supérieur à une participation du secteur privé dans un but lucratif, avec le désengagement de l'État ; de l'autre, elle signifie l'importation d'idées, de techniques et de pratiques issues du secteur privé dans l'enseignement supérieur public, où prime l'intervention de l'État. Cette double perspective, qui implique alors une multiplicité de facettes, se combine au sein des processus de privatisation de l'enseignement supérieur et imprime au système une dynamique particulière. Elle produit également divers effets.

Les différentes facettes de la privatisation de l'enseignement supérieur

Plusieurs aspects sont concernés par les processus de privatisation. Ils vont de la transformation morphologique du système jusqu'à la pratique du métier d'enseignant en passant par l'offre de formation et son contenu, les œuvres universitaires, le financement, la nouvelle gestion publique (gouvernance), etc. Ces différents processus, qui concernent une large variété d'acteurs directement impliqués ou non à différents niveaux de l'éducation, empruntent plusieurs formes selon les secteurs publics ou privés et selon les institutions.

La transformation morphologique du système d'enseignement supérieur

Deux dimensions sont concernées par la transformation morphologique du système. D'un côté, il y a la création d'un secteur privé d'enseignement supérieur, de l'autre, la transformation du secteur public opérant sous différents aspects, avec une reconfiguration interne de l'architecture du système et l'essaimage des institutions publiques sur l'ensemble du territoire. Et les processus de privatisation de l'enseignement supérieur épousent des contours variables.

La création d'un secteur privé d'enseignement supérieur

L'émergence des entreprises privées du secteur de l'enseignement supérieur au Cameroun résulte de la création d'un secteur privé d'enseignement supérieur, qui fait partie de la privatisation exogène. Elle implique l'ouverture de services publics éducatifs à une participation du secteur privé dans un but lucratif (Balla & Youdell 2007). Cela résulte avant tout de la constitution d'un marché éducatif au niveau international – piloté par les institutions multilatérales comme la Banque mondiale, le FMI, et sous-tendu par l'idéologie néolibérale. La Banque mondiale a ainsi encouragé des réformes visant à privatiser les systèmes éducatifs dans les pays africains, dont le Cameroun (Belfield & Levin 2003). Cette privatisation est marquée par la création d'institutions privées par des individus et des groupes, ce qui remodèle les relations entre la sphère publique et la sphère privée.

Rompant avec le caractère essentiellement public, étatique et collectiviste de l'enseignement supérieur qui prévalait, plusieurs institutions d'enseignement supérieur privé ont été créées au Cameroun depuis le début des réformes en 1993. Ainsi, d'une trentaine d'institutions supérieures privées en 2005, on est passé à plus d'une centaine de nos jours. À la rentrée académique 2011-2012, le Cameroun compte plus d'institutions privées que publiques. En effet, une vue d'ensemble de l'architecture du système universitaire camerounais se résume à huit universités d'État abritant soixante-dix établissements (facultés, grandes écoles et instituts), contre 128 institutions privées. Il existe également deux universités virtuelles (une nationale et une sous-régionale), une université panafricaine, une zone franche universitaire dont le statut reste à définir.

Ces institutions privées ont également diverses dénominations. Certaines sont appelées universités ou facultés et d'autres écoles supérieures ou instituts. Une partie de ces institutions est confessionnelle et créée par des communautés religieuses, dont neuf catholiques, deux protestantes, une adventiste, deux presbytériennes et une évangéliste. La grande majorité des institutions est laïque et créée par des opérateurs privés – individuellement ou en groupe – dont le moteur est la quête du profit, ce qui prouve la réorientation de l'enseignement supérieur vers la logique de marché. Par ailleurs, ces institutions présentent des caractéristiques différenciées. Certaines, à l'instar du complexe universitaire ESG-ISTA de Douala, sont locales et ont pour promoteurs des ressortissants camerounais. D'autres sont entièrement internationales en ce sens que leur origine est étrangère et qu'elles ne dépendent pas non plus du Cameroun quant à leur fonctionnement. C'est le cas de l'Université Catholique d'Afrique Centrale (UCAC) qui a été créée à la suite d'un accord de siège entre le Saint-Siège et l'État camerounais. D'autres encore présentent un statut ambigu et s'inscrivent davantage dans une perspective transnationale. Il en est ainsi du PKFokam Institute of Excellence de Yaoundé. Après sa création, cette institution a signé un accord de partenariat avec la Southern Polytechnic State University – Marietta,

Atlanta, Georgia, USA – (SPSU). Par cet accord, l'institut PKFokam et la SPSU ont convenu l'application à l'institut des programmes d'études basés sur ceux en vigueur au SPSU. Dans les faits, le PKFokam Institute of Excellence constitue une succursale d'une université américaine implantée au Cameroun. En effet, le SPSU fournit une partie des enseignants. Il attribue également des supports de cours et des conseils. Il équipe la bibliothèque et les laboratoires (Ngwé *et al.* 2008).

La création des institutions dans le secteur public consécutivement aux enjeux et initiatives des acteurs privés

Le secteur public n'échappe pas aux pratiques de privatisation de l'enseignement supérieur. Essentiellement liée à la privatisation de l'État et de la sphère publique, cette privatisation se matérialise par une participation active des agents sociaux à la politique publique d'expansion de l'enseignement supérieur, à travers leurs enjeux et leurs initiatives. En effet, l'essaimage des institutions publiques sur le territoire renvoie davantage aux enjeux du champ politique qu'à une réelle planification de la carte universitaire au Cameroun. Cette situation n'est certes pas nouvelle au Cameroun, tant l'éducation et l'implantation des institutions scolaires ont toujours constitué un enjeu politique pour les élites. Mais la nouvelle dynamique épouse des contours différents. Au lendemain de l'indépendance, l'implantation des institutions scolaires constituait en partie une modalité d'aménagement du territoire. Aujourd'hui, elle tend à s'instituer comme une appropriation privée d'une politique publique pour des luttes proprement politiques, notamment de préséance politique entre les élites. L'enseignement supérieur, particulièrement l'université, est devenu un enjeu de la valorisation et de l'affirmation politique des élites locales d'une région – comme le montre André Kayo Sikombe dans sa contribution à cet ouvrage – au point que ces élites locales et les collectivités territoriales décentralisées tentent d'influer sur l'implantation des institutions. De même, la carte universitaire tend à devenir une modalité de reconfiguration de la carte politique et des élites. Dans ce cadre, des pratiques de privatisation de l'enseignement supérieur se développent et prennent différentes formes. Ainsi, la question anglophone, qui se construit sur la base des multiples inégalités que subit cette minorité depuis les années 1960, a conduit à la création des universités de Buéa et de Bamenda, les deux seules universités camerounaises de tradition anglo-saxonne. Cette dynamique communautaire s'est amplifiée lors des mutations politiques des années 1990 au cours desquelles les manifestations des étudiants anglophones, revendiquant l'application équitable du bilinguisme à l'université, sont relayées par les enseignants anglophones qui se plaignent à leur tour de frustrations, notamment en matière d'avancement et de nomination à des postes de responsabilité. Ces revendications portent sur l'université et l'ensemble des institutions de l'enseignement supérieur. Elles culminent dans la zone anglophone

avec la remise en cause de la forme unitaire de l'État, considérée comme l'expression de la domination francophone. La solution semble le retour à l'État fédéral, seul garant de la restauration de l'identité et des intérêts anglophones. La question de l'éducation constitue alors le véhicule de ces revendications identitaires, car elle sert de « baromètre » à cette identité. On passe ainsi de la question du bilinguisme à la remise en cause de l'université unique et d'un modèle unique, symboles par excellence de la domination (Ngwé *et al.* 2006).

L'extrême-nord constitue un exemple de l'investissement des élites dans le processus de création d'une université d'État. L'expression la plus achevée de l'action des élites de l'extrême-nord a été l'admission, sous leur pression, de tous les candidats de cette région au premier concours d'entrée à l'école normale de cette nouvelle université, alors que ceux d'autres régions étaient soumis à une sélection rigoureuse. Ce processus de privatisation a ainsi mis en lumière le fait que l'enseignement supérieur représente davantage un enjeu dans les luttes politiques entre élites locales et entre les différentes communautés du Cameroun qu'une dynamique de l'éducation proprement dite.

Ces pratiques tendent à se multiplier au Cameroun. En effet, les collectivités territoriales ainsi que les différentes élites politiques, économiques, religieuses et intellectuelles des régions multiplient des doléances auprès de l'État et de son chef particulièrement, pour la création des institutions d'enseignement supérieur public. L'élite de la Menoua, s'appuyant sur les installations du centre universitaire et sur l'histoire de cette ville, qui fut la première capitale régionale, a ainsi pu faire décider par le chef de l'État la création de l'Université de Dschang.

L'université d'État étant devenue un enjeu politique important, les élites d'autres régions dépourvues d'une telle institution continuent de solliciter auprès du chef de l'État, lorsque l'occasion le permet, sa création dans leur région. C'est dire que le processus d'expansion de l'enseignement supérieur au Cameroun est sujet à des styles diversifiés de privatisation tant dans le secteur privé que public. Cette dynamique de privatisation concerne également l'offre de formation.

Une offre de formation aux contours divers

Reproduisant la transformation morphologique du système, les processus de privatisation de l'offre de formation en adoptent les contours. Sous l'effet des logiques entrepreneuriales qui désormais gouvernent l'enseignement supérieur, et des nombreuses exigences qui lui sont ainsi imposées (constitution d'un marché éducatif, transformation du rapport de face-à-face avec l'État, insertion des produits, autofinancement, services à la société, etc.), la dynamique privée de l'offre de formation renvoie à des enjeux différenciés. Dans les institutions privées, mobilisant l'insertion des étudiants comme fonds de commerce, elle est motivée par le souci de rentabilité. Dans les institutions publiques, elle opère sous couvert de la professionnalisation et de la diversification des financements.

Une privatisation via l'insertion dans les institutions privées

Ladite offre de formation représente, nous l'avions naguère reconnu

Un élément important dans la caractérisation d'une institution d'enseignement supérieur. Levier important dans les exigences posées par les bailleurs de fonds en vue de la restructuration des espaces d'enseignement supérieur à travers le monde, l'insertion constitue un des éléments de justification de l'émergence d'un secteur éducatif privé et de son crédit. En effet, face à l'insuffisance de l'offre publique et à son discrédit [...] les institutions privées justifient parfois leur démarche par le souci de combler ce manque en termes de nombre, de qualité ou de différenciation (AAU 1995). (Ngwé *et al.* 2008 :107-108)

Ainsi que le remarque Roger Tsafack Nanfosso

Deux apports majeurs caractérisent ces innovations : le nouvel affichage des anciennes filières, d'une part, la création de nouvelles filières, d'autre part. Le nouvel affichage pour d'anciennes filières a consisté, pour les opérateurs privés, non seulement à s'approprier les filières qui existaient déjà dans les cursus proposés par l'enseignement supérieur public au Cameroun, mais aussi à organiser en outre autour d'elles un marketing audacieux. [...] La création de filières originales en relation avec le marché de l'emploi constitue le second apport des promoteurs privés. Rejoignant les analyses du Fonds national de l'emploi et sensibles au déficit décrié de l'adéquation entre la formation et l'emploi dans le pays, ceux-ci ont fait le choix d'accoler les nouvelles filières de formation aux secteurs d'activité existants ou émergents dans le privé. (Tsafack Nanfosso 2006 :104-105)

On peut citer l'hôtellerie, la restauration, la théologie, le gardiennage, la coiffure, les arts céramiques, l'administration des églises, etc.

En outre, on observe de grandes tendances en termes de filières de formation. Il en est ainsi du commerce et de la gestion, des technologies de l'information et de la communication, de l'informatique et des télécommunications, de la banque et des finances, des professions médicales, de la comptabilité. Ces filières, qui renvoient au phénomène des modes éducatives à travers le monde avec leurs cursus spécifiques (nouvelles technologies, commerce, économie), s'inscrivent à la fois dans le processus de constitution d'un marché éducatif et des prescriptions internationales de transformation des systèmes d'enseignement supérieur. De telles formations, qui sont le plus souvent inscrites dans les cursus courts (bac + 2), sont motivées par le souci de rentabilité, aussi bien pour les promoteurs que pour les étudiants. En effet, ces cursus nécessitent des investissements moins élevés que les cursus techniques et/ou de technologie de pointe. Ces investissements se limitent très souvent à la construction ou à la location des salles de classe, à l'embauche d'enseignants vacataires ainsi que d'un personnel administratif, à un matériel didactique sommaire. Quant aux étudiants, face au discrédit de la formation publique ainsi qu'à la fermeture des possibilités d'accès du plus

grand nombre à l'appareil d'État, la quête aux diplômes « rentables », c'est-à-dire pouvant offrir une insertion professionnelle dans le secteur privé – souvent international (entreprises, ONG, etc.) – s'impose progressivement comme une stratégie éducative des familles. C'est ainsi que les institutions privées ont vu leurs effectifs croître de façon vertigineuse. Ceux-ci sont en effet passés de 8 862 étudiants en 2005 à 16 391 étudiants en 2007, soit le double.

La progressive privatisation via la professionnalisation des formations dans les institutions publiques

Depuis 2000, les institutions publiques développent une offre de formation privée en créant de nouvelles filières professionnalisantes. Comme l'écrit à juste titre R. Tsafack Nanfosso

L'enseignement supérieur privé a accru de manière décisive l'offre de formation supérieure, soit en proposant un renouvellement des cursus existants, soit en faisant montre d'originalité dans la création de nouvelles filières adossées aux besoins nouveaux et émergents exprimés par le marché de l'emploi, soit enfin en provoquant une certaine « privatisation » dans le secteur public, consacrée par la création de nouvelles filières professionnelles. (Tsafack Nanfosso 2006 :118)

Adossée aux préoccupations de professionnalisation par faculté à l'horizon 2005 et par département à l'horizon 2010² du ministère de l'Enseignement supérieur, cette privatisation renvoie dans ses principes à la diversification, voire à l'autonomisation progressive de financement des institutions publiques de l'enseignement supérieur prescrite par les réformes dans la perspective du désengagement progressif de l'État, et à sa mise en conformité à la logique du marché. Pourtant, ce processus fait l'objet d'usages variés. On assiste à un développement exponentiel de formations professionnelles, lesquelles constituent en fait des formations privées au sein des institutions publiques. Ces filières professionnelles, qui côtoient les filières traditionnelles de l'université camerounaise, se sont développées dans les facultés qui offraient des formations traditionnelles de master (Bac +5). Ainsi, certaines formations traditionnelles en master se sont simplement muées en formations professionnelles. Et les frais de scolarité annuels de ces formations professionnelles sont plus élevés que ceux de la formation traditionnelle de l'université au Cameroun³. Ce montant, qui varie en fonction des universités, des types de formation et du statut de l'étudiant, est librement déterminé par les universités et/ou les promoteurs que sont les enseignants. En effet, il existe un vide juridique. L'arrêté du ministre de l'Enseignement supérieur de 2006 fixant les conditions de création, ainsi que le régime des études et des évaluations de la licence professionnelle dans les établissements d'enseignement supérieur au Cameroun, est resté muet sur ce point. Ainsi, à la faculté des sciences juridiques et politiques de l'Université de Dschang, les frais de scolarité de la formation

en master II professionnel en droits de l'homme, droit pénal international et droit international humanitaire, s'élèvent à 200 000 FCFA pour les étudiants non travailleurs et à 350 000 FCFA pour les travailleurs. Dans le master professionnel en droits et techniques fonciers et domaniaux de la même faculté, ils sont respectivement de 350 000 FCFA pour les étudiants non travailleurs et de 500 000 FCFA pour les étudiants travailleurs et hors zone CEMAC. À la faculté des sciences économiques et de gestion, ces frais sont de 150 000 FCFA pour la formation en DEUP et de 300 000 FCFA pour la licence professionnelle en comptabilité-finance, marketing-vente. Tandis que la faculté des lettres et sciences humaines propose des frais de scolarité à 300 000 FCFA pour les formations de licence professionnelle en tourisme, guidage et interprétariat et en système d'information géographique et télédétection, la faculté des sciences agronomiques les élève à 1 000 000 de FCFA pour le master professionnel en biotechnologie, en production animale et végétale et en environnement et eau.

À l'Université de Yaoundé II, les frais de scolarité sont de 700 000 FCFA pour le DESS de droit des affaires internationales et de fiscalité de la faculté des sciences juridiques et politiques. Le DESS/master en stratégie, défense, sécurité, gestion des conflits et des catastrophes de la même faculté les facture à 750 000 FCFA pour les Camerounais et ressortissants de la CEMAC et à 1 million de FCFA pour les autres. Le DESS/master en droit de la propriété intellectuelle coûte 800 000 FCFA. À la faculté des sciences économiques de la même université, le DESS en économie des transports et logistique des échanges coûte 750 000 FCFA.

L'Université de Douala est championne en matière de professionnalisation. Elle comptait, à la rentrée 2009-2010, soixante-douze filières professionnelles aux frais de scolarité divers. On peut citer, en faculté des lettres et sciences humaines, le master professionnel en gestion des ressources humaines (600 000 FCFA), le master professionnel en environnement (600 000 FCFA), le master en communication des entreprises (500 000 FCFA). À la faculté des sciences économiques et de gestion appliquée, la licence professionnelle et le master professionnel en marketing commerce vente, le master professionnel en comptabilité, contrôle, audit CCA, le master professionnel en sciences et techniques comptables et financières, le master en gestion financière et bancaire, le master professionnel en administration des entreprises, le master professionnel management en hôtellerie et tourisme. À la faculté des sciences juridiques et politiques, on peut mentionner le master professionnel en droit bancaire (800 000 FCFA), la licence professionnelle en pratiques judiciaires et contentieux (200 000 FCFA), en droit des entreprises (400 000 FCFA), la licence professionnelle en encadrement des collectivités territoriales (400 000 FCFA).

Par ailleurs, les modes de gestion de ces filières professionnalisantes sont très variés. À l'Université de Dschang par exemple, les responsables des filières s'occupent de la gestion académique alors que la gestion financière revient au

directeur des affaires administratives et financières de chaque faculté. Les frais payés par les étudiants sont donc intégrés dans le budget de la faculté et gérés en fonction des orientations de l'établissement et non des besoins des filières professionnelles. Dans d'autres universités, notamment à Douala, les frais de scolarité de ces formations ne sont pas intégrés dans le budget de l'université, mais gérés de façon autonome par leurs responsables.

C'est dire que le processus de privatisation de l'offre de formation dans les institutions publiques opère autant à travers une offre de formation privée que des modalités privées de sa gestion.

La privatisation des œuvres universitaires dans les institutions publiques par la sous-traitance au secteur privé

Le processus de privatisation concerne également d'autres aspects de la vie universitaire, notamment les œuvres universitaires comme la restauration, l'hébergement, la reprographie, la documentation, la bourse, etc. Ces services sont sous-traités par le secteur privé dans les institutions publiques d'enseignement supérieur. Cette privatisation n'est certes pas nouvelle : elle existait au moment de l'université unique. Elle a juste pris plus d'ampleur. Face à la pénurie de logements en cité universitaire, l'État a délégué aux particuliers, dont les universitaires eux-mêmes, la question d'hébergement des étudiants. Ces particuliers ont ainsi occupé le domaine privé de l'université pour y construire des logements pour étudiants. Et l'État assurait la régulation de cet hébergement à travers la fixation des prix. La sécurité est également assurée dans les universités par des agences de sécurité agréées par l'État. À l'Université de Dschang par exemple, la sécurité du campus revient à l'entreprise « Campus Security ».

L'Université de Buéa a passé un contrat avec des opérateurs privés sur la restauration au sein du campus. Les ressources générées par ces contrats contribuent au budget de l'institution. Dans la plupart des cas, notamment à l'Université de Douala, de Dschang et de Yaoundé II, la délégation des œuvres universitaires à des privés est quasi-totale. En fait, l'implantation de l'université (cas de Yaoundé II) ou son développement (Douala et Dschang) ont entraîné l'émergence, autour de l'université et à l'intérieur du campus, d'activités économiques centrées justement sur ces œuvres universitaires. C'est ainsi que les particuliers installent des activités de reprographie, de restauration, de documentation, d'hébergement obéissant à la seule loi du marché, et ce, en dépit des tentatives de l'État de réguler cette dernière activité.

Plus encore, la délégation concerne la prise en charge des étudiants. En effet, la bourse et/ou l'aide attribuée par l'État à la quasi-totalité des étudiants au moment de l'université unique et publique ont été l'objet de modifications importantes. D'abord supprimées en 1993 puis rétablies progressivement, les bourses et aides concernent une infime partie des étudiants. Autrement dit, la prise en charge des

étudiants par l'État à travers la bourse et/ou l'aide a été quasiment supprimée. Celle-ci est progressivement déléguée aux privés (particuliers, associations, entreprises, ONG) ou encore aux institutions publiques étrangères, mais à titre privé. En effet, une enquête menée en 2011 auprès des étudiants⁴ révèle que 23 pour cent seulement des étudiants ont obtenu une bourse ou une aide. Parmi les 23 pour cent, on dénombre 9,6 pour cent de bourses ou d'aides provenant des privés, notamment des associations, des entreprises, ou des ONG. Ce phénomène de privatisation ne touche pas seulement les bourses et/ou les aides, mais s'étend à la prise en charge des études et comprend les frais de scolarité, l'hébergement, la restauration, le transport, la documentation, etc. Cette prise en charge des études est de plus en plus au compte des particuliers, particulièrement des étudiants et de leurs familles, en l'absence de politiques publiques palliatives.

Ce processus s'accélère en même temps qu'il s'intensifie avec la suppression des œuvres universitaires dès le début des réformes en 1993. Non seulement l'ensemble des œuvres universitaires ci-dessus est concerné, mais en outre le processus adopte différentes figures dans les institutions publiques et privées.

La privatisation de la pratique du métier d'enseignant dans les institutions publiques et privées

Les transformations du système d'enseignement supérieur au Cameroun s'accompagnent de la mutation du métier d'enseignant, particulièrement dans les institutions publiques, de sorte que les processus de privatisation à l'œuvre dans l'enseignement supérieur intéressent également la pratique du métier. Cette situation, qu'on retrouve dans bien d'autres pays africains comme le Ghana, le Nigeria, le Kenya, la Tanzanie, l'Ouganda et le Zimbabwe (Thaver 2004), opère sous différentes formes dans les institutions publiques et privées.

S'agissant des institutions privées, la privatisation de la pratique du métier procède du portage indirect que leur assure l'État en leur fournissant du personnel enseignant (Ngwé *et al.* 2008) que celles-ci ne peuvent s'offrir. Selon la réglementation en effet, les enseignants des institutions privées doivent avoir les mêmes qualifications académiques et/ou professionnelles minimales que celles exigées des enseignants des institutions universitaires publiques pour les mêmes filières et niveaux de formation. Ils doivent également enseigner principalement leur spécialité. Pour toute candidature à un poste d'enseignant dans une institution privée, l'autorisation d'enseigner est sollicitée par l'institution concernée auprès du ministre de l'Enseignement supérieur. Dans le souci de contourner cette réglementation et face à l'accentuation de la pénurie qu'engendre cette mesure, ces institutions recourent aux enseignants des universités publiques. Ainsi, ils représentent 65 pour cent du corps enseignant à l'Université des Montagnes. Ils viennent essentiellement de la faculté des sciences biomédicales de l'Université de Yaoundé I pour ce qui est de la faculté des sciences de la santé, et de l'école

polytechnique pour la faculté des sciences et de technologie. Ils représentent près de 60 pour cent au complexe universitaire de Douala et proviennent principalement de l'Université de Douala. Ils représentent 7 pour cent à l'UCAC. Ce sont surtout, dans ce dernier cas, des enseignants de l'Université de Yaoundé I et II. Il s'agit majoritairement d'enseignants en début de carrière (assistants, ATERS) ou du moins appartenant aux grades inférieurs de la hiérarchie universitaire, mais cette pratique s'étend à différents degrés, et pour différentes raisons, à tous les grades (chargés de cours, maîtres de conférences, professeurs).

En effet, les enseignants des grades élevés sont sollicités par ces institutions afin de conférer à celles-ci un certain crédit ainsi qu'une image de sérieux face aux exigences de l'État en matière de personnel qualifié et aux représentations des étudiants. C'est ainsi que certains d'entre eux font même partie du conseil scientifique. D'autres, à l'instar de Kamajou, précédemment enseignant de la faculté des sciences économiques et de gestion de l'Université de Dschang, devenu doyen de l'institut Nanfah de la même ville, prennent les commandes de ces institutions à leur retraite.

Bien plus, la possibilité d'exercer dans les institutions privées engendre progressivement une pratique « opportune » du métier. En effet, certains enseignants des institutions publiques sont plus enclins à satisfaire prioritairement les exigences et/ou leurs engagements d'enseignement auprès des institutions privées que ceux de leur université de rattachement. Ces engagements constituent des compléments de revenus importants et parfois disponibles dans un contexte de fort déclassement social et financier des enseignants.

La privatisation de la pratique du métier d'enseignant opère également au sein des institutions publiques. Certains enseignants organisent ainsi des cours particuliers, souvent en complément, voire en remplacement de leurs enseignements dispensés ou prévus à l'université. Ces cours, qui ne rentrent pas dans la nomenclature des enseignements de l'université, sont payés à titre privé par les étudiants.

Le processus de privatisation de la pratique du métier se déploie également dans le cadre des formations privées dispensées au sein des institutions publiques. Les enseignements dispensés par les enseignants sont distribués en fonction des modalités de gestion de ces formations à l'université, soit dans le cadre des heures complémentaires, soit d'un contrat passé avec le gestionnaire de la formation. Cette situation d'enseignement hors de son quota de service ou d'heures complémentaires – qui n'est pas exclusive à l'enseignement supérieur au Cameroun, tant elle se rencontre dans la plupart des systèmes d'enseignement supérieur du monde – y revêt néanmoins une signification et prend parfois des tournures particulières. Sa compréhension mérite de la situer dans son contexte, celui de la privatisation de l'État et de la sphère publique, qui habite désormais les agents sociaux. Elle procède donc de la logique d'accaparement privé des

processus publics ou censés l'être. Dans la mesure où les enseignements de ces formations privées sont rémunérés soit dans le cadre des heures complémentaires, soit dans le cadre d'un contrat privé, la création des formations privées au sein des institutions publiques, ses modalités de gestion, les enseignements qui y sont dispensés participent de cette dynamique d'appropriation de processus publics, et notamment des politiques publiques. Dans le cadre de ces pratiques, la création des formations privées n'a pas pour objectif de diversifier le financement des universités publiques, mais s'inscrit dans les enjeux privés des agents sociaux.

La dimension privative de la pratique du métier étend son emprise à d'autres aspects, qui relèvent pourtant de la politique publique de l'enseignement supérieur. Il en est ainsi des services rendus à la communauté et surtout de la coopération. Supposés être introduits dans le cadre institutionnel des universités afin de constituer un des moyens de leur développement et de leur efficacité en leur fournissant des ressources, ces deux aspects sont souvent pilotés par des enseignants à titre privé. La question est moins l'initiative privée des enseignants ou les destinataires des services (entreprises, ONG), ou encore les partenaires de la coopération (associations, ONG, etc.), que les logiques d'appropriation à titre privé qui gouvernent ces processus. Ce sont d'ailleurs souvent ces conflits sur l'appropriation qui sont à l'origine des sabordages des initiatives des enseignants (voir *infra* notre [H. d. P. P.] contribution sur l'enseignement supérieur et la coopération internationale dans ce volume).

La coopération internationale constitue un des lieux d'observation de la pratique privée du métier, et notamment de la recherche. En effet, au sein des institutions publiques, elle opère souvent par effet d'agrégation des initiatives personnelles des enseignants. Motivés par d'autres enjeux, tels que la carrière (changement de grade, financement des recherches, revenus complémentaires), ils participent à cette coopération à travers leurs propres réseaux internationaux en dehors des circuits institutionnels. Ici le problème est moins l'initiative personnelle des enseignants – étant donné que les réformes autorisent les enseignants à engager des projets de coopération entre un laboratoire ou une université étrangère et leur université d'appartenance – que le développement de pratiques de coopération parallèle des enseignants en dehors des circuits institutionnels lorsqu'ils existent. Or, très souvent, les structures institutionnelles (laboratoire, accords de coopération) n'existent pas ou ne sont pas opérationnelles. En outre, les logiques d'appropriation des politiques publiques nuisent au bon fonctionnement des relations de coopération entre institutions. Cette situation oblige ainsi les enseignants à développer des réseaux personnels de recherche, souvent basés sur les rapports personnels entre les différents partenaires. Ainsi, la pratique de la recherche devient d'ordre privé, c'est-à-dire pour le seul bénéfice de l'initiateur ou d'un groupe restreint, et peine à s'institutionnaliser dans un cadre plus impersonnel et durable comme un laboratoire ou une faculté. Les

projets, les actions, voire les institutions, comme les groupes de recherche, cessent de fonctionner, voire disparaissent avec leurs créateurs (départ à la retraite ou décès)... situation préjudiciable à l'accumulation des connaissances sur des objets et à la structuration d'un champ scientifique. Une des questions que soulève ce processus est l'évolution de l'enseignement supérieur – ainsi que de ses missions de développement, et notamment de la recherche, laquelle constitue une composante importante de ce développement – et son efficacité.

Ces différents processus de privatisation de l'enseignement supérieur ont un impact sur la dynamique du système et produisent de nombreux effets.

Les effets de la privatisation dans l'enseignement supérieur

Les effets engendrés par la privation de l'enseignement supérieur sont multiples. Ils se produisent sur l'éducation et la dynamique de l'enseignement supérieur en général.

Vers une transformation progressive de l'éducation en bien privé

Les processus de privatisation de l'enseignement supérieur tendent à mettre à jour une mutation de la nature et de la perception de l'éducation. Celle-ci se mue progressivement en un bien privé qui se prête aux usages privés des différents acteurs non étatiques qui y sont engagés. Cette tendance à la transformation de la nature et de la perception de l'éducation, et particulièrement de l'enseignement supérieur, a été amorcée par les organisations internationales – comme la Banque mondiale – devenues des bailleurs de fonds à travers leur politique de désengagement des États de l'enseignement supérieur – au motif de son faible rendement – puis de réorientation des systèmes par l'introduction d'une logique entrepreneuriale. La Banque mondiale estime en effet que le faible rendement au niveau collectif – au profit des particuliers, dont les étudiants – doit induire un financement plus important du système par ses bénéficiaires. Quant à la logique entrepreneuriale, l'enseignement supérieur doit intégrer la logique des entreprises privées et fournir des services aux partenaires privés lui permettant d'accroître ses ressources. La vision d'une orientation privée de l'enseignement supérieur habite ces deux politiques.

Dans le cadre du Cameroun, les processus de privatisation issus de ces politiques internationales et de la privatisation de l'État et de la sphère publique opèrent une transformation de l'éducation sous plusieurs angles. C'est ainsi que l'éducation deviendrait pour certains un bien commercialisable. Pour d'autres, elle constitue un investissement économique qui implique une rentabilité. Pour d'autres encore, il s'agit d'un bien disponible pour les enjeux d'autres champs sociaux. Cette tendance à l'individualisation de l'éducation ainsi qu'à sa privatisation a pour conséquence de lui faire perdre sa dimension de bien public

collectif au service du développement collectif. De ressource partagée que l'État doit à ses citoyens, l'éducation diminuerait jusqu'à n'être plus alors qu'un produit de consommation individualisé et pour les seuls bénéficiaires privés des individus et des groupes qui y sont investis, principalement les entrepreneurs privés, les étudiants et leurs familles.

La tendance à la démocratisation de l'accès et de la réussite

L'expansion de l'enseignement supérieur public résultant de la privatisation des politiques publiques par les élites contribue, bon an mal an, à en faciliter l'accès à une partie non négligeable de la population. Par exemple, la création de l'Université de Maroua a permis l'accès à l'enseignement supérieur d'une partie de la population habitant cette contrée et ses environs et auprès de laquelle l'accès à l'Université de Ngaoundéré (la plus proche) aurait été plus difficile, d'autant que le financement des études (frais de scolarité, hébergement, restauration, transport, documentation, etc.) incombe désormais aux familles. Dans le même ordre d'idées, l'émergence d'un secteur privé d'enseignement supérieur élargit le champ des possibilités et des choix de formation et transforme également les modalités de réussite au sein de l'enseignement supérieur en possibilités d'insertion.

En fait, l'enseignement supérieur privé comble certaines lacunes du secteur public. Offrant des formations courtes à visées professionnelles (Bac +2), il représente une alternative pour les catégories sociales ne pouvant s'offrir une formation longue parce que coûteuse, et offre des perspectives d'insertion professionnelle, particulièrement dans l'appareil d'État. Il constitue, malgré ses frais de scolarité plus élevés que les formations non professionnelles du secteur public, un investissement court susceptible d'être rentabilisé pour les familles modestes, d'autant que le financement des études est encore le fait de la famille élargie – en dépit de l'accélération de sa décomposition. En effet, près de 88 pour cent des étudiants financent leurs études en sollicitant différents membres de la famille selon les pôles de dépenses (scolarité, hébergement, transport, restauration, etc.).

L'accès et la réussite sont cependant restreints, pour une partie de la population étudiante, à d'autres processus de privatisation. Il en est ainsi des formations professionnelles particulièrement longues, aussi bien dans les institutions publiques que privées, ou encore dans certaines filières de formation professionnelle. En fait, toutes les formations professionnelles ne se valent pas, mais sont hiérarchisées en fonction de leur coût, renvoyant également au prestige social et aux possibilités de rentabilité économique qu'elles représentent. Ainsi, un BTS ou une licence professionnelle en tourisme ou hôtellerie (bac +2/3) n'équivaut pas à une formation en ingénierie des technologies nouvelles par exemple (bac +5) ou encore en médecine (bac +8). Et les frais de scolarité se modulent en fonction de ces représentations sociales. Ceux-ci s'échelonnent entre

150 000 FCFA pour la licence dans une université publique, 250 000 FCFA pour le BTS dans un institut privé, et 1 100 000 FCFA pour une formation de médecin dans un institut privé. Or un rapport d'enquête sur l'emploi et le secteur informel de 2011 de l'Institut national de la statistique (INS) estime que près de 9 millions (sur près de 20 millions) d'habitants exercent une activité génératrice de revenus. Parmi les 9 millions, 8 millions travaillent dans le secteur informel (90 % d'actifs), dont 4,5 millions dans le secteur informel agricole (53 %). Ce dernier est suivi par le secteur informel non agricole (37,5 %) qui se développe dans les centres urbains. Le privé formel n'emploie que 3,7 pour cent de cette population, contre 5,8 pour cent pour le secteur public. Quant aux revenus, le rapport indique que le revenu mensuel moyen des Camerounais est de 36 000 FCFA par personne et par mois. Ce revenu déjà assez faible cache bien des disparités. En effet, il varie de 13 800 FCFA, dans le secteur informel agricole, à 145 400 FCFA, dans l'administration publique.

C'est dire que la sélection dans l'enseignement supérieur se fait également via le coût de la formation dont les frais de scolarité constituent une part importante. Ainsi, le développement des formations privées tend à restreindre accès et réussite auprès d'une part importante de la population, quel que soit le concours de la famille dans l'investissement des étudiants. Cette situation est d'autant plus marquante que les logiques entrepreneuriales qui gouvernent la dynamique de l'enseignement supérieur invitent à plus de privatisation. En effet, les exigences de diversification des sources, voire d'autonomie de financement de l'enseignement supérieur, particulièrement du secteur public, peuvent conduire à faire porter davantage la charge de financement sur les familles. Et les frais de scolarité constituent une des pistes probables pour les universités (voir notre [H. d. P. P.] contribution sur le financement dans ce volume).

Le maintien et le développement d'un enseignement supérieur de qualité

La question de la qualité traverse le débat sur les transformations de l'enseignement supérieur. Critiquées pour leur inefficacité, les réformes des systèmes d'enseignement supérieur, particulièrement dans les pays africains, sont justifiées au nom de l'exigence d'efficacité corrélée à la qualité de la formation (Banque mondiale 1988). Pourtant l'unanimité est loin d'être faite sur la notion de qualité, encore moins sur les critères de sa mesure et de son évaluation. En l'occurrence, à quelle aune et pour quels objectifs la qualité de l'enseignement supérieur au Cameroun se mesure-t-elle ? Roger Tsafack Nanfosso s'est ainsi intéressé à la qualité du système d'enseignement supérieur au Cameroun. Il estime que

La qualité d'un système éducatif se mesure directement par sa capacité à produire des individus qui réussissent aux examens officiels pour lesquels ils ont été formés. Elle se mesure indirectement par la qualité du staff enseignant (capable de suivre les programmes officiels d'enseignement et d'en dispenser les contenus avec talent)

et plus généralement à la qualité de l'encadrement existant dans l'institution. Elle se mesure a posteriori par la capacité des produits formés à donner la preuve de leur compétence dans les domaines dans lesquels ils ont subi avec succès une formation. (Tsafack Nanfosso *op. cit.* :112-113)

Au-delà du fait que « ces trois niveaux d'appréhension de la qualité ne sont pas faciles à capturer » (*loc. cit.*) une telle perception questionne les processus de privatisation de l'enseignement supérieur, en l'occurrence ces pratiques privatives du métier, aussi bien dans les institutions publiques que privées.

De plus, cette perception ouvre un questionnement plus intéressant, celui du maintien et du développement d'un enseignement supérieur, d'une part, et de sa qualité, d'autre part. Autrement dit, et comme l'écrit Justine Martin (2013), c'est d'abord le maintien et la fourniture d'un bien public particulier qu'est l'enseignement supérieur qui sont en jeu dans un contexte d'exigences contradictoires d'expansion de l'enseignement supérieur et de retrait de l'État sur fond d'absence d'un secteur (privé, civil, etc.) structuré, susceptible de servir de palliatif. Outre le risque de faire de « l'alphabétisation » de niveau supérieur en lieu et place d'un enseignement supérieur, les processus de privatisation à l'œuvre interrogent sur le maintien et le développement de l'enseignement supérieur en tant que bien public ainsi que sur sa qualité. Cette situation est assez inquiétante dans les institutions publiques, et notamment pour les formations non professionnelles où les éléments d'appréciation de la qualité de la formation, tels que l'encadrement, sont jugés défaillants – ce qui nourrit un sentiment d'absence de qualité de la formation chez les étudiants. Selon une enquête coordonnée par Makosso en 2009, l'Université de Buéa est celle où les étudiants sont les moins déçus par leur formation : 36,88 pour cent d'entre eux la qualifient de bonne. Cette proportion n'est plus que de 14,29 pour cent à Yaoundé II, de 10,97 pour cent à Dschang et seulement de 7 pour cent à Yaoundé I. Près de 58 pour cent des étudiants de l'Université de Dschang jugent leur formation moyenne, contre 50,43 pour cent à Yaoundé II, 48,08 pour cent à Yaoundé I, 45,58 pour cent à Buéa. Parmi les étudiants de ces quatre universités, ceux de Yaoundé I sont les plus déçus de leur formation. Près de la moitié d'entre eux (48,09 %) la juge insuffisante. Ils sont suivis par les étudiants de Yaoundé II (35,67 %), de Dschang (31,67 %) et de Buéa (14,54 %). Les résultats de nos propres enquêtes, menées en 2010 dans deux institutions publiques (Dschang et Buéa), confirment cette tendance. Car 54,2 pour cent des étudiants estiment que le montant des frais de scolarité ne correspond pas à la qualité de la formation, contre 45,7 pour cent qui ont un avis plutôt favorable.

Plus encore, l'appréciation de la qualité et, subséquemment, de l'efficacité d'un système d'enseignement supérieur a partie liée avec ses missions (Castro 2013). Outre la brûlante question de l'insertion professionnelle des produits de l'enseignement supérieur au Cameroun, celui-ci a accompli tout au long de

son histoire différentes missions sociales, dont la plus récurrente est l'intégration des individus, aussi bien que des communautés, qui composent le Cameroun. Cette intégration a transité non seulement par l'accès qui en a été donné aux catégories sociales défavorisées (ce que l'essaimage des institutions publiques sur le territoire national tente de perpétuer), mais aussi par la réussite de leur insertion professionnelle, particulièrement dans l'appareil d'État. Or, les processus de privatisation induisent une hiérarchie des formations à partir des frais de scolarité et, avec elle, des hiérarchies d'accès et de réussite des différentes catégories sociales. Les catégories sociales défavorisées accèdent davantage aux formations non professionnelles des institutions publiques, aux débouchés incertains aussi bien dans un secteur privé exigeant d'autres compétences que dans l'appareil d'État traditionnel, employeur en mutation dans un contexte de privatisation. C'est dire que le processus de privatisation de l'enseignement supérieur interroge à terme la pérennité d'un enseignement supérieur en tant que bien public, sa qualité et son efficacité, et ses différentes missions.

Conclusion

En définitive, la privatisation de l'enseignement supérieur est en cours au Cameroun depuis la réforme universitaire de 1993. Elle se manifeste de plusieurs manières et recouvre diverses formes : à travers les transformations morphologiques du système d'enseignement supérieur consécutives à la création des institutions privées par des promoteurs privés, et à travers la privatisation des politiques publiques entraînée par l'adoption des pratiques privées dans les institutions publiques. L'offre de formation adopte différents contours avec la création de filières professionnalisantes et coûteuses dans les institutions publiques, mues par la rentabilité dans le secteur privé. Les œuvres universitaires n'échappent pas à cette dynamique, non plus que le financement des institutions d'enseignement supérieur. Les frais de scolarité supportés par les ménages, les services rendus à la communauté dans les institutions publiques, les dons et contributions des partenaires internes et internationaux accentuent le processus de privatisation des institutions tant privées que publiques. Qui plus est, les pratiques enseignantes renforcent le processus à travers les enseignements dans le secteur privé et les cours particuliers et répétitions dans certains campus. Cet essor ne manque pas d'engendrer de nombreux effets et pose la question du maintien de l'enseignement supérieur.

Notes

1. « Les programmes de privatisation des services publics ont été lancés en Afrique subsaharienne à partir des années 1980, comme une alternative à la gestion publique et un aspect majeur des réformes économiques inspirées par la Banque mondiale. Les motivations de ces programmes de privatisation sont essentiellement d'ordre budgétaire : confrontés à une crise financière sans précédent, les gouvernements

cherchent à obtenir des ressources financières substantielles des cessions d'actifs pour combler leurs déficits budgétaires, tout en supprimant les subventions accordées aux services publics qui pèsent lourdement sur les ressources budgétaires », Samb, M., « Privatisation des services publics en Afrique subsaharienne », p. 3-4, site Internet : afrilex.u_bordeaux4.fr/.../Privatisation_des_services_publics_en_afri..., consulté le 1er mars 2013.

2. Il propose à cet effet une série de moyens : encourager la privatisation, faire partager les frais par les étudiants, établir des partenariats avec les entreprises dans le domaine de la recherche et de l'enseignement, rechercher les dons privés et commercialiser des espaces, des équipements et des produits de la recherche et de l'enseignement.
3. Tandis que les frais de scolarité dans une formation dite classique à l'université s'élèvent à 50 000 FCFA, ils sont compris entre 100 000 FCFA et 1 300 000 FCFA dans ces formations.
4. L'enquête a été menée par questionnaire auprès de 800 étudiants et concernait deux universités publiques (Douala et Dschang) et deux institutions privées (Université des Montagnes et ESG-ISTA de Douala).

Bibliographie

- Association of African Universities, 1995, *Study on private higher education in Ghana*, Accra.
- Ball, S. J., & D. Youdell, 2007, *La privatisation déguisée dans le secteur éducatif public*, London, Institute of Education and University of London.
- Banque mondiale, 2003, *Construire les sociétés du savoir. Nouveaux défis pour l'enseignement supérieur*, Laval, Presses de l'université de Laval.
- Banque mondiale, 1988, *L'éducation en Afrique subsaharienne. Pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expérience*, Washington, DC.
- Barrow, M., 1996, « Development of private post-secondary education in Nigeria », in Shofield, A. (ed.), *Private post-secondary education in four commonwealth countries*, www.unesco.org, pp. 69-83.
- Belfield, C. R. & H. M. Levin, 2003, *La privatisation de l'éducation : causes, effets et conséquences pour la planification*, Unesco, Paris.
- Borraz, O. & V. Guiraudon, 2008, *Politiques publiques. 1 La France dans la gouvernance européenne*, Paris, PFNSP.
- Castro, E., 2013, « Mesurer la qualité académique : Comment prendre en considération la fonction sociale de formation académique ? », in A. RENAUT (éd.), *Politiques universitaires, politiques de développement*, Paris, Presses de l'université de Sorbonne, p. 73-86
- Charle, Ch. & Ch. Soulié (eds), 2007, *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Paris, Syllepse.
- Dima, A.-M., 1998, « L'enseignement supérieur privé roumain vu d'une perspective néo-institutionnelle », *Enseignement supérieur en Europe*, vol XXIII, n° 3, p. 135-145.
- Elias, N., 1991, *Qu'est-ce que la sociologie ?* Paris, Éditions de l'Aube.
- Hibou, B., 1998, « Économie politique de la Banque mondiale en Afrique subsaharienne. Du catéchisme économique au fait (et méfait) missionnaire », *Les études du CERI*, n° 39, mars, p. 1-46.

- Makosso, B. *et al.*, 2009, *Enseignement supérieur en Afrique francophone : crises, réformes et transformations. Étude comparative entre le Congo, le Cameroun, la Côte d'Ivoire et le Burkina Faso*, Dakar, Codesria.
- Martin, J., 2013 « Les politiques d'aide au développement académique : Les paradoxes des théories du capital humain et la nouvelle économie du savoir », in A. RENAUT (éd.), *Politiques universitaires, politiques de développement*, Paris, Presses de l'université de Sorbonne, p. 59-71.
- Ngwé, L., H. D. P. Pokam, A. Mandjack & E. Folefack, 2006, « L'université et les universitaires dans les mutations politiques et éducatives au Cameroun », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 5, p. 169-191.
- Ngwé, L., H. D. P. Pokam, E. Folefack & A. Mandjack, 2008, « L'émergence et les perspectives de l'enseignement supérieur privé au Cameroun », *JHEA/RESA*, vol. 6, n° 1, p. 95-125.
- Samb, M., « Privatisation des services publics en Afrique subsaharienne », site Internet : afriex.u-bordeaux4.fr/.../Privatisation_des_services_publics_en_afri..., consulté le 1er mars 2013.
- Thaver, B., 2004, « Private Higher Education in Africa. Six country case studies », in Tiyambe Zelaze, P. & A. Olukoshi (eds.), *African universities in the twenty-first century*, vol. 1, Codesria, p. 69-83.
- Unesco, 2003, *Développements récents et perspectives de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne au XXI^e siècle*, Paris.
- Unesco, 2004, *L'enseignement supérieur dans une société mondialisée*, Document cadre de l'UNESCO, Paris.
- Useem, A., 1999, « East Africa, new private college fill a growing gap between supply and demand », *The Chronicle of Higher Education*, 46, 3, p. 65-66.
- Wagner, A.-C., M. Leclerc-Olive & G. Scarfo Ghellab (eds.), 2011, *Les mondes universitaires face au marché*, Paris, Karthala.



Enseignement supérieur et coopération internationale au Cameroun

Hilaire de Prince Pokam

Le système camerounais d'enseignement supérieur, mis en place dès l'accession à l'indépendance dans le but de répondre au double impératif de gestion du nouvel État et des perspectives du développement, est soumis au cours de son histoire à l'influence de nombreux facteurs externes. L'Institut national des études universitaires, embryon de l'Université de Yaoundé, est créé en avril 1961, avec le concours de la Fondation française d'enseignement supérieur. Depuis lors, la coopération interne et externe a été conçue par les responsables de l'université et les autorités dirigeantes de l'État comme le moyen d'optimiser l'utilisation des ressources et d'améliorer les services rendus par l'institution universitaire au développement économique et social par l'affermissement des compétences des étudiants, du potentiel de recherche des facultés, et des prestations en formation continue.

La réforme engagée en 1993 jette les bases d'une transformation du paysage universitaire camerounais. Elle participe de la redéfinition de la place de l'université dans l'espace public. Outre les franchises universitaires et l'accroissement de l'autonomie de gestion ainsi que l'affirmation de la professionnalisation, elle procède à une ouverture de l'espace en autorisant l'existence d'institutions privées et la création de plusieurs nouvelles universités publiques. Elle recommande également l'ouverture de l'université sur son environnement local, national et international, à travers des partenariats.

L'établissement de ces partenariats conduit donc à diversifier les attentes en matière d'éducation et, avec elles, les acteurs des systèmes éducatifs, dans la mesure où l'État ne serait plus l'unique partenaire et le seul commanditaire. Cette transformation permettrait aux institutions universitaires publiques ou privées de diversifier

et d'accroître leurs ressources, vu que l'université ne peut plus être uniquement financée ou subventionnée par le budget de l'État. Autant de perspectives qui suscitent logiquement un fort besoin de coopération – qui constitue d'ailleurs un enjeu majeur des relations internationales (Smouts *et al* 2006:78) autour duquel se mobiliseront les divers acteurs de l'enseignement supérieur, tant publics que privés. Malgré cela, dans le cadre de cette étude, nous ferons nôtres les réflexions de Delcourt sur le concept de coopération :

Ce concept de coopération [...] ne se prête que difficilement à une définition simple, faisant consensus et unanimité, ce, en raison de la diversité et de la multiplicité des réalités et des situations qu'il recouvre [...]. Terme fourre-tout, monstre sémantique, il désigne tout à la fois une action ou un mode d'action, un système, une pratique, un moyen, un processus, une finalité, un état des choses idéal et stable à construire, une façon de vivre ensemble, etc. (Delcourt 2006).

Ainsi, pour ces institutions autonomes, la coopération est d'abord le moyen d'échanger un certain nombre d'informations et de mettre en commun des objectifs ou des ressources pour améliorer leur fonctionnement. Coopérer, c'est donc s'associer pour enrichir des perspectives que chacun assume mal lorsqu'il le fait seul, ou réaliser des projets dont la concrétisation serait impossible à partir de ses propres moyens. Cette perspective de la coopération peut être éclairée si l'on considère les acteurs possibles de la vie de l'université que sont les étudiants et les enseignants. Pour les étudiants, la coopération internationale leur assure non seulement une prestation de meilleure qualité, mais la possibilité de disposer de choix élargis, y compris en matière de réorientation ou de poursuite d'études, dès lors que leur mobilité entre les différentes universités sera bien assurée. S'agissant des enseignants, cette coopération offre de meilleures synergies pour leurs recherches et des perspectives de mobilité et de carrière valorisantes (Unesco 1999:155). On comprend mieux pourquoi le ministre de l'Enseignement supérieur, Jacques Fame Ndong, met en exergue le rôle de la coopération dans le contexte actuel de la mondialisation en écrivant que « dans ce contexte, la coopération a, plus que par le passé, un rôle déterminant à jouer dans l'arrimage des pays en développement à la modernité. Elle est un levier incontournable dans le village planétaire du partage des connaissances, du savoir, des savoir-faire et de la science au service du développement humain et économique »¹.

Outre cette exigence que souligne le ministre, la coopération se présente comme une planche de salut ou, mieux, une ressource multidimensionnelle et différenciée pour les acteurs de l'enseignement supérieur évoluant dans un pays en proie à la crise économique, où le système public d'enseignement supérieur subit de plus en plus la concurrence féroce des institutions d'enseignement supérieur privé, dont le nombre et les performances ne cessent de croître.

Eu égard au caractère polysémique du concept de coopération, en l'absence d'un référentiel global en matière d'enseignement supérieur², et compte tenu de la

multiplicité de ses usages, nous l'envisagerons dans le cadre de cette étude comme un ensemble de pratiques différenciées, que les divers acteurs des institutions publiques ou privées d'enseignement supérieur au Cameroun adoptent, au-delà des frontières nationales, au cours de la gestion et de l'animation de ces institutions. La présente réflexion nous permettra de déterminer ces pratiques et leur processus de construction, mais aussi et surtout leurs enjeux et les contraintes susceptibles de les compromettre, en vue de suggérer, si possible, des pistes pour leur meilleure appropriation.

Nous espérons démontrer que les institutions d'enseignement supérieur au Cameroun, tant publiques que privées, sont des organisations dont certains membres sont engagés collectivement ou individuellement dans un jeu structuré sur la scène internationale. Ce jeu, dans lequel ils se mobilisent parfois à travers la confrontation de leurs diverses actions, fabrique en pratique ce qu'il est convenu d'appeler coopération. Cependant, ces acteurs évoluent dans un contexte contraignant qui ne facilite pas leurs actions et interactions. Ils disposent néanmoins d'une marge de liberté, qu'ils utilisent de façon stratégique dans leurs interactions avec les autres et qui leur permet d'atteindre d'autres enjeux qui transcendent ceux de leur propre organisation. Ce qui montre qu'ils sont effectivement des acteurs stratégiques au sens d'Erhard Friedberg, c'est-à-dire des « acteurs empiriques dont les comportements sont l'expression d'intentions, de réflexions, d'anticipations et de calculs et ne sont en aucun cas entièrement explicables par des éléments antérieurs » (Friedberg 1997:203), inscrivant leurs actions dans cette logique.

La construction multiforme de la coopération internationale par des acteurs variés et interdépendants de l'enseignement supérieur public

Prenant acte du contexte international en éducation, qui évolue à un rythme effréné³, les acteurs majeurs de l'enseignement supérieur public au Cameroun ont développé un réseau de coopération avec des États, institutions internationales et autres, qui exporte des services éducatifs, conduisant non seulement à l'élaboration de la politique d'enseignement supérieur, mais aussi à sa mise en œuvre. Il s'agit plus particulièrement des gestionnaires de l'enseignement supérieur public (ministre de l'Enseignement supérieur, recteurs), qui construisent ainsi de manière volontaire et consciente la coopération formelle. De leur côté, les enseignants-chercheurs s'approprient autrement le contexte international. Car loin de s'engager dans le circuit officiel de la coopération que construisent les gestionnaires des institutions publiques, ils développent – très souvent sans concertation avec ces gestionnaires – un certain nombre de pratiques qui, de manière involontaire et par « effet d'agrégation », selon la terminologie de Raymond Boudon (Boudon 1977)⁴, vont faire partie du répertoire ordinaire de la coopération universitaire. Les enjeux sont dès lors dissemblables, ainsi que les contraintes qui structurent les interactions des uns et des autres. Dans ce contexte, la sinistrose et la forte centralisation dans les universités, sur lesquelles nous reviendrons, ne sont pas toujours de nature à

catalyser les actions en faveur de la coopération. Car la centralisation, qui fait la démonstration d'un contrôle exercé par l'État sur la coopération universitaire, s'inscrit dans un contexte de lutte pour la gestion des universités – en considération des multiples ressources qu'elles génèrent.

La construction de la coopération institutionnelle par les pratiques conscientes et volontaires des gestionnaires

Les gestionnaires de l'enseignement supérieur public, à travers leurs multiples actions et interactions avec des partenaires internationaux, développent en faveur de l'enseignement supérieur de nombreuses activités : appropriation des directives de certains partenaires, engagement en faveur de la formation, déploiement des stratégies pour la recherche conjointe, création des structures de recherche, facilitation de la mobilité des étudiants et enseignants, captation des financements pour leurs institutions.

L'appropriation des directives de certains partenaires

Étant membre de plusieurs institutions internationales qui interviennent dans le domaine de l'enseignement supérieur, le Cameroun qui, principalement à travers le ministre de l'Enseignement supérieur⁵, participe à leurs réunions, intègre parfois leurs directives dans la gestion des institutions universitaires. Ainsi, en octobre 1998, l'UNESCO réunit à Paris le Sommet mondial de l'enseignement supérieur. Cette conférence, à laquelle participe le ministre de l'Enseignement supérieur, pose les principes fondamentaux de l'enseignement supérieur. Les cent quinze ministres de l'Éducation ou de l'Enseignement supérieur adoptent à l'unanimité une Déclaration mondiale et un Cadre d'action prioritaire pour l'enseignement supérieur au XXI^e siècle qui posent les principes fondamentaux d'une réforme approfondie des systèmes d'enseignement supérieur dans le monde⁶. De plus, l'UNESCO élabore des documents de cadrage à l'intention de ses États membres, à l'instar de celui publié en 2008 pour l'Afrique (Unesco 2008), qui mobilise les données disponibles nécessaires au cadrage global des débats sur la réforme de l'enseignement supérieur sur le continent.

De même, les grandes organisations économiques multilatérales occupent une place prépondérante auprès des autorités publiques, si tant est que « Les gouvernements semblent être plus à l'écoute des diktats [qu'elles lancent] que des revendications des mouvements sociaux » (Brouillette & Fortin 2004:9). Ainsi, usant de son rôle de pourvoyeur de subventions, la Banque mondiale a imposé au Cameroun des programmes d'ajustement structurel. Elle prône ouvertement la privatisation et la commercialisation de l'enseignement supérieur, ses intérêts pour l'enseignement supérieur étant d'abord de nature économique, et l'enseignement supérieur, un secteur lucratif à exploiter. Elle profite des relations qu'elle entretient avec le Cameroun pour lui vendre sa propre perception de l'enseignement supérieur.

La plus grande contribution de cette institution à l'enseignement supérieur est la publication en 2003 d'un document dont les recettes s'adressent surtout à ses États-clients, à l'instar du Cameroun : *Construire les sociétés du savoir. Nouveaux défis pour l'enseignement supérieur*. Pour la première fois, la Banque mondiale affirme que les États doivent s'occuper d'enseignement supérieur parce que les établissements sont incapables de s'adapter à la mondialisation. Comme cette organisation est devenue le principal bailleur de fonds des pays du tiers-monde en matière d'éducation, ce document s'adresse surtout à eux, leur fixant les conditions relatives à l'aide qu'elle leur dispense en matière d'enseignement supérieur. Le Rapport fait observer qu'après avoir soutenu jusque très récemment que l'enseignement supérieur n'était pas une priorité pour les pays en développement, et que son financement était quasi exclusivement destiné aux niveaux inférieurs, la Banque mondiale remet en question ses analyses antérieures et place désormais l'enseignement supérieur au cœur de ses priorités. Allant plus loin encore, elle prend soin de démontrer la corrélation entre l'enseignement supérieur – désormais qualifié de vital – et le développement des pays émergents. Ce rôle nouveau, en quelque sorte « d'ensembliser », qu'elle souhaite jouer dans le secteur de l'enseignement supérieur, s'inscrit entièrement dans la mise en place d'une société dont le moteur principal devient le savoir (Banque mondiale 2003:XV).

En ce qui concerne l'organisation et les contenus de l'enseignement, la Banque mondiale préconise des établissements différenciés (publics et privés), petits et grands, de longue et de courte durée, des établissements très flexibles et capables de répondre à la demande et aux changements de l'économie, des établissements qui peuvent répondre aux divers besoins de la clientèle étudiante (études à temps partiel, études à distance, études de nuit, etc.), ce qui implique des changements dans l'organisation des curricula. Elle affirme aussi que les contenus d'enseignement doivent satisfaire les besoins de l'économie et profiter des progrès technologiques.

Ces thèmes sont largement repris par le gouvernement camerounais. On remarquera la ressemblance entre ce qui est préconisé par la Banque mondiale et les recommandations du ministère de l'Enseignement supérieur sur la diversité, la souplesse et la flexibilité des contenus d'enseignement devant répondre aux besoins des étudiants et de l'économie. Quant à la gouvernance et à la gestion des établissements, cette organisation croit que l'administration des établissements ne devrait plus seulement incomber aux professeurs, chercheurs et professionnels des collèges et des universités, mais qu'il faudrait créer des conseils d'administration où seraient présents les employeurs et d'autres représentants de la société, afin que les exigences du marché soient satisfaites. C'est à cela que s'attelle une fois de plus le ministère de l'Enseignement supérieur camerounais depuis la crise universitaire de 2005, adoptant la gouvernance universitaire comme planche de salut pour l'enseignement supérieur, créant dans les universités publiques des conseils d'administration, dont les présidents doivent servir d'interface entre les

universités et les entreprises. Le ministère a même commis, en 2007, un document à ce sujet⁷. La Banque mondiale préconise aussi une décentralisation et une diversification du financement des établissements. C'est ce que prônent également la réforme universitaire de 1993 et les multiples prises de position des ministres de l'Enseignement supérieur au Cameroun.

Des directives en faveur de l'enseignement supérieur camerounais sont également émises dans le cadre de la Communauté économique et monétaire d'Afrique centrale (CEMAC) qui participe à la construction d'un espace commun d'enseignement supérieur en Afrique centrale à partir du processus de Bologne. Lancé en 1998, le processus de Bologne a rapidement débordé le cadre de l'Europe et a été considéré comme un exemple de bonne pratique par des pays d'autres régions du monde, qui ont adapté leur système d'enseignement en le prenant pour référence. Les évolutions européennes ont incité les autres continents à restructurer leurs cycles d'enseignement en adoptant l'architecture du LMD (licence-master-doctorat). C'est ce qui se passe en Afrique centrale et plus particulièrement au Cameroun depuis 2005, en vertu de la Déclaration des chefs d'État de la CEMAC de février 2005 à Libreville sur la construction de l'Espace CEMAC de l'enseignement supérieur, de la recherche et de la formation professionnelle, l'enjeu principal de cette organisation sous-régionale étant d'harmoniser l'enseignement supérieur des pays membres afin d'aboutir à la construction de l'ensemble sous-régional, tant sur le plan politique qu'éducatif.

L'engagement en faveur de la formation auprès de certains partenaires

Plusieurs acteurs de l'enseignement supérieur se sont engagés en faveur de la formation auprès de certains partenaires internationaux. Ainsi, le ministre de l'Enseignement supérieur a signé une convention de coopération relative à la formation des formateurs camerounais en tourisme avec l'université de Paris 1. Le recteur de l'Université de Yaoundé I a, quant à lui, signé, en décembre 2003, un protocole d'accord relatif au projet de coopération sur la formation, la recherche et la valorisation des plantes médicinales et des médecines traditionnelles camerounaises et chinoises entre la Chine et le Cameroun. Ses structures opérationnelles sont : pour le Cameroun, l'Université de Yaoundé I et l'IMPMP ; pour la Chine, l'Université de Zhejiang. C'est dans ce cadre que des professeurs chinois ont encadré trente-trois étudiants de maîtrise et trois étudiants de doctorat à l'Université de Yaoundé I. Il a également signé un accord de coopération entre « Vrije Universiteit Brussel » (université 1) et « Université de Yaoundé I » (université 2) portant sur le projet « Évaluation de l'état de santé de la population âgée ».

Les recteurs des universités publiques camerounaises, qui disposent chacun de structures chargées de la coopération⁸, ont engagé leurs institutions dans une coopération avec l'Agence universitaire de la francophonie (AUF). Dans le cadre de cette coopération, l'Université de Bordeaux IV a été chargée par l'AUF d'assurer

une formation des enseignants de haut niveau scientifique en vue de contribuer au développement de l'enseignement supérieur en Afrique. Elle organise depuis 1994, au sein de l'Institut pour le développement de l'enseignement supérieur francophone (IDESUF), une préparation aux concours d'agrégation interafricain (CAMES) à laquelle participent, à chaque session, les candidats des institutions publiques camerounaises.

Ainsi, lors de la session de 2009, les enseignants suivants étaient à l'IDESUF : Mme Eyeffa Ekomo Sylvie, Ngongang Elie, Tchouassi Gérard, Moussa Sambo (sciences économiques et sciences de gestion), Mme Akomndja Avom Vincelline, Mme Atangana Malongue Thérèse (droit privé), Ngonou Louis Martin (science politique), tous de l'Université de Yaoundé II ; Fouda Maurice, Onana François-Xavier (sciences économiques et sciences de gestion), Ndjock Jean Aimé (droit public), Nguelieutou Auguste (science politique), tous de l'université de Douala ; Saha Jean-Claude (sciences économiques et sciences de gestion), Ngnintedem Jean-Claude (droit privé), Nna Mathurin (science politique), tous de l'Université de Ngaoundéré ; Miendjem Isidore Léopold, Njeufack Temgoua René (droit privé) de l'Université de Dschang.

S'agissant des enseignants camerounais, certains d'entre eux ont été formés dans le cadre de la coopération établie par les gestionnaires des universités. C'est le cas du programme d'études dans le domaine agricole (PEA) entre l'ancien centre Universitaire de Dschang et l'Université de Floride qui, outre le développement des infrastructures et le programme d'études de l'actuelle faculté d'agronomie et des sciences agricoles, a formé cinquante enseignants camerounais dans vingt-deux universités des États-Unis entre 1984-1990. Six docteurs (Ph. D) et vingt-huit membres du personnel ont reçu une formation spéciale aux États-Unis⁹. En dehors de ce programme, on rencontre également plusieurs Camerounais dans les universités américaines qui, pour la plupart, ne jouissent pas des bénéfices de la coopération. À titre d'illustration, M. Mathias Bama a présenté une des meilleures thèses de doctorat (Ph. D) en sciences de l'éducation à l'Université de Baltimore en 1999¹⁰. Plusieurs enseignants ont reçu des invitations individuelles pour les États-Unis dans le cadre des différents programmes Fulbright. M. Joseph-Marie Essomba de Yaoundé I a visité l'Université d'Indiana sur invitation du programme d'études africaines de ladite institution.

C'est aussi grâce à la coopération construite par les gestionnaires des universités publiques que des enseignants étrangers viennent au Cameroun – pour dispenser des cours ou dans le cadre des programmes Fulbright. En ce qui concerne les enseignements, douze professeurs chinois ont dispensé des cours de microbiologie aux 1er, 2e et 3e cycles pendant huit ans à la faculté des sciences de l'Université de Yaoundé I. Depuis 1997, deux enseignants égyptiens de langue arabe sont présents à l'Université de Yaoundé I. Toujours à l'université de Yaoundé I, une enseignante brésilienne de l'Université de Sao Paolo, Maria De Paola, a effectué une mission pour l'enseignement du portugais à la faculté des arts, lettres et sciences humaines.

Toujours dans le domaine de la formation, le Cameroun a été choisi, en 2006, pour abriter le Centre sous-régional de l'Afrique centrale, du projet Inde-Union africaine de réseau virtuel. Un accord sur le projet entre l'Afrique centrale et l'Inde existe depuis 2006, dans le cadre de formations spécifiques. Les universités indiennes partenaires proposeront plusieurs formations. L'Université de Yaoundé I a été chargée d'opérationnaliser le projet de *Pan-african e-network* qui associe les pays africains et six universités indiennes.

Le premier fruit de cette coopération est l'inauguration, le 22 juillet 2010, devant les hautes autorités indiennes et camerounaises, de l'université virtuelle nationale et sous-régionale d'Afrique centrale (UVAC). C'est l'Université de Madras qui sera la première à délivrer les enseignements de master en technologie de l'information. Seuls les Camerounais et les Congolais ont été retenus pour cette première cohorte. Les nouveaux apprenants ne paieront annuellement que 50 000 FCFA, soit près de 70 euros, l'Inde, le Cameroun et l'Université de Yaoundé 1 subventionnant la formation. Ce projet panafricain de services en ligne et d'ouverture de l'université virtuelle sous-régionale est un bon exemple de coopération éducative Sud-Sud, l'Inde ayant, dans ce secteur d'activité comme dans beaucoup d'autres, une réactivité et une efficacité que n'ont pas la plupart des partenaires historiques du Nord.

Le déploiement de stratégies pour la recherche conjointe et la création des structures de recherche

Pour ce qui est de la recherche, les actions de certains recteurs ont conduit à des recherches conjointes ou à la création de structures de recherche dans les universités. Dans le cadre de la coopération entre l'Université de Yaoundé I et l'université de Zhejiang évoqué plus haut, quinze projets ont été réalisés dans différents domaines : fermentation de l'alcool, production du vin à base de fruits, fermentation du biogaz, diagnostic et prévention des maladies des plantes, biodégradation des pesticides, etc. À l'initiative des recteurs de l'Université de Yaoundé II et I, cinq autres projets de recherche sont menés entre chercheurs camerounais et belges : Université de Yaoundé II et Université Catholique de Louvain (UCL) sur le renforcement du programme de doctorat en population et développement IFORD ; Université de Yaoundé I (ENSP) et UCL concernant l'appui en matière d'énergies renouvelables ; IRA (MINRESI) et Université de Gand pour ce qui est de la recherche agronomique.

Toujours dans le cadre de la formation et de la recherche, des enseignants visiteurs participent à l'encadrement, la codirection des travaux et la soutenance des étudiants camerounais. C'est le cas des professeurs chinois qui ont dirigé des travaux de master et doctorat à l'Université de Yaoundé I dans le cadre de la coopération avec l'Université de Zhejiang. L'Université de la Sarre en Allemagne continue également à accueillir et à encadrer les étudiants camerounais de master et à envoyer des professeurs aux jurys de soutenance à Yaoundé.

D'autres actions des responsables des universités auprès de partenaires étrangers ont contribué à la construction de structures universitaires (infrastructures et centres de formation) qui concourent à la recherche pour le développement, mais également au développement de l'enseignement supérieur. C'est ainsi que trois chaires Unesco ont été créées au Cameroun : « Ajustement structurel et politique des réformes » à l'Université de Dschang ; « Genre, culture et développement » à l'Université de Buéa ; « Droits de l'homme » à l'Université de Yaoundé II. L'UNESCO équipe également les laboratoires et bibliothèques.

D'autres structures de recherche sont le résultat des actions menées par les gestionnaires des universités camerounaises. Ainsi, la mise en place d'un Centre régional d'enseignement spécialisé en agriculture (CRESA) filière forêts et bois, à l'Université de Dschang, résulte du Protocole d'accord-cadre entre l'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT), l'AUPEL-UREF et le ministre de l'Enseignement supérieur. Aussi les gestionnaires des universités camerounaises ont-ils incité la France à mettre en place le projet UNICAM 2000 par lequel elle vise à appuyer l'enseignement supérieur camerounais à travers les filières technologiques et professionnelles dans les instituts universitaires de Technologie (IUT) et les grandes écoles. Il consiste à conforter des pôles de formation et de recherche de qualité dans les domaines pertinents pour le développement au sein de quatre établissements ayant une vocation régionale, voire continentale : IUT de Douala, IUT et ENSAI de Ngaoundéré, FASA de Dschang et ENSP de Yaoundé I. Il a accordé une attention particulière à la dynamique des nouvelles technologies de l'information. Le projet de coordination et de modernisation des établissements technologiques de l'enseignement supérieur (COMTES 2003-2006) a pris la suite du projet UNICAM 2000. Il est en cours de réalisation et a pour objectif d'accompagner l'évolution des établissements technologiques de l'enseignement supérieur camerounais pour les aider à s'adapter aux exigences des milieux économiques et industriels, tout en favorisant la modernisation des structures de gestion et des modes d'enseignement. Il se propose de consolider les acquis des précédents projets dans le cadre de la professionnalisation des enseignements et de la formation des enseignants. Il concerne trois instituts universitaires (IUT) : Bandjoun, Douala et Ngaoundéré ; deux écoles d'ingénieurs : l'école nationale supérieure polytechnique et l'école nationale supérieure des sciences agro-industrielles de Ngaoundéré ; une école de formation des formateurs : l'école nationale supérieure de l'enseignement technique (ENSET) de Douala.

La mobilisation des financements auprès d'acteurs internationaux

La coopération internationale joue un rôle essentiel dans le financement de certaines activités universitaires comme la formation et la recherche. S'agissant de la recherche, elle est à ce jour pratiquement synonyme de coopération internationale au Cameroun. Plusieurs dirigeants des universités publiques camerounaises sont engagés dans cette

forme de coopération auprès d'organismes internationaux en vue de fonder la recherche portant sur des projets précis concernant tel ou tel secteur du développement. Le tableau ci-après l'illustre parfaitement en nous donnant plusieurs détails concernant les projets, les partenaires camerounais et les organismes internationaux engagés.

Projet	Intitulé	Partenaire camerounais	Organisme international
Campus 1997-2000	Utilisation de l'aluminium	ENSP-Yaoundé I	Coopération française
CEDD 1999-2000	Centre d'édition et de diffusion de logiciels	LABORIMA-Yaoundé I	Fonds francophones des info-routes
FICU 1999	Transports des produits vivriers	LABORIMA-Yaoundé I	AUPELF-UREP
GERPE	Gestion de l'eau et protection de la ressource	LESEAU	Coopération française
JVE2	Emploi des jeunes dans l'environnement urbain	LESEAU	Coopération française
CITI 1997-1999	Formation à la maîtrise des technologies	LETS-Yaoundé I	Banque mondiale INFODEV
TELESUN	Développement de cours multimédias	LETS-Yaoundé I	Union européenne
LAF	Vision des images radar	LETS-Yaoundé I	AUPELF-UREP
CHT	Systèmes experts en milieu hospitalier	ACL-Yaoundé I	Fondation Rockefeller
Accès Internet	Développement durable au Cameroun	ACL-Yaoundé I	PNUD-ONU
TIC	Courrier électronique	ACL-Yaoundé I	Heathnet, Satel Life
Enseignement à distance	Préparation de modules d'enseignement	Université de Dschang	Université de Guelph
CARFOC	Recherche et formation phytosanitaire	Université de Dschang	Organisation de l'unité africaine
Management	Développement des études de gestion	ENSET-Université de Douala	Coopération canadienne

Management	Développement des études de gestion	IUT-Université de Douala	Université de Strasbourg
Langues	Aide au montage d'enseignement des langues	Université de Buéa	British Council
Génie agroalimentaire	Séchoir pilote pour produits oléagineux	Université de Ngaoundéré	AUPELF-UREP
Économie du développement	Syndicats et performances en Afrique centrale	Université de Yaoundé II	AUPELF-UREP

Source : Évaluation et enjeux de l'enseignement supérieur au Cameroun. Éléments pour un plan stratégique de développement, Unesco, 1999, p. 161-162

La mobilisation par les gestionnaires des universités des financements pour des projets de recherche se fait également en faveur des étudiants et enseignants camerounais, à travers l'obtention de bourse d'études dans des pays étrangers. Ainsi, en 2007, trente boursiers camerounais étudiaient au Canada, par le biais du programme canadien de la francophonie¹¹. Une mission effectuée par une délégation camerounaise à Cuba a permis à cinq étudiants camerounais de bénéficier d'une bourse cubaine¹². D'autres pays comme la Chine, l'Espagne, le Maroc, la France octroient des bourses d'études aux étudiants camerounais. S'agissant de la France, l'enveloppe consacrée aux bourses a été portée de 7 millions de FF en 1999 à près de 8 millions 900 000 FF en 2000. Cette valorisation a permis la prise en charge de 309 boursiers¹³. Concernant les enseignants, la France a instauré à travers le programme PAESRUC un système de bourses de courte durée pour enseignants et chercheurs confirmés : trente-huit enseignants et chercheurs des universités camerounaises en ont bénéficié.

Le ministère des Relations extérieures participe également à la construction de la coopération en faveur de l'enseignement supérieur. Car au sein des missions diplomatiques et consulaires, les attachés culturels nommés par le président de la République, sur proposition du ministre de l'Enseignement supérieur, ont un rôle plus pédagogique que diplomatique concernant la gestion des bourses et la recherche des partenariats éducatifs. Les bourses qu'obtiennent enseignants et étudiants sont très souvent la concrétisation des actions menées par les agents de ce ministère.

La facilitation de la mobilité des étudiants et enseignants

Les gestionnaires de l'enseignement supérieur, à travers la construction des réseaux de coopération, favorisent la mobilité des étudiants et des enseignants tant du Cameroun vers d'autres pays que d'autres pays à destination du Cameroun.

La mobilité des étudiants

Des étudiants camerounais poursuivent des études dans des pays étrangers et certains étudiants étrangers suivent leur formation au Cameroun.

En ce qui concerne la mobilité des étudiants camerounais, la zone CEMAC les accueille, en vertu de la « Déclaration de Malabo » du 25 juin 1999 adoptée par les chefs d'État de la CEMAC, qui met un accent sur les échanges d'enseignants et d'étudiants afin de favoriser la coopération inter-universitaire en matière d'enseignement et de recherche dans les pays de la sous-région, et l'intégration sous-régionale. Ainsi, le stage linguistique annuel de formation des étudiants camerounais de l'ENS, qui se déroulait autrefois en Espagne, a été transposé en Guinée Équatoriale. Les étudiants de la filière espagnole de l'Université de Douala effectuent également leur stage dans le même pays.

La construction par effet d'agrégation de la coopération informelle par les pratiques isolées des enseignants

Des enseignants, motivés par d'autres enjeux, participent à travers leurs propres réseaux internationaux, en dehors des circuits institutionnels et par effet d'agrégation, à la construction de ce qu'il est convenu d'appeler coopération. Ils créent des structures de recherche dans les institutions publiques d'enseignement supérieur et participent à des colloques et symposiums. Ces enseignants ne vont pas toujours vers les partenaires de leurs universités et les ignorent très souvent. Des cas de réussite ne manquent pas, mais nous allons nous attarder sur trois exemples, dont certains sont des succès et d'autres des échecs, et qui suscitent des questions sur la viabilité de ce type de coopération. Il s'agit de celui de Patrick Njukeng, enseignant à la faculté des sciences et d'Émile Hacheu de la faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Dschang, ainsi que d'un autre collègue de l'Université de Yaoundé I.

S'agissant de P. Djukeng, ses contacts personnels lui ont permis de monter, depuis 2008, un projet de recherche en vue de mettre en place un laboratoire appelé « *Virology Project* », dont l'objectif est la recherche sur les virus des animaux et des plantes. Il devrait contribuer tout d'abord au développement de l'université et du Cameroun en favorisant les recherches personnelles des enseignants et l'encadrement des étudiants en cycle de master et de doctorat, et en améliorant la qualité de la production agricole et pastorale du pays. Ce projet a été financé par la Fondation internationale pour la science à hauteur de 11 500 dollars et par la Fondation Alexander Von Humboldt (Allemagne) à hauteur de 15 000 euros. Ayant bénéficié d'une bourse d'études de la Fondation Alexander Von Humboldt, cet enseignant a demandé après son retour une aide dans le cadre de son projet. Ces deux financements lui ont permis d'acquérir certains équipements. Cette initiative a nécessité le concours de certains responsables de l'université. Ainsi, le

vice-recteur chargé de la recherche et de la coopération avait versé au dossier de demande de financement de l'enseignant une attestation selon laquelle l'université devait fournir une infrastructure pour le projet – après avis favorable du chef du département, du vice-doyen chargé de la recherche et de la coopération et du doyen, ce qui a abouti à l'obtention d'un local – avec le concours du directeur des infrastructures de l'université. Après avoir obtenu le local, l'enseignant a monté un dossier pour l'ouverture du laboratoire. L'université a exigé comme condition pour le fonctionnement de ce laboratoire de préciser dans son dossier qu'il devait générer des ressources pour l'institution par des expertises auprès des entreprises et autres acteurs – moyennant un gain de 10 pour cent pour elle – et participer au développement. Ce projet n'a malheureusement pas abouti jusqu'à présent, non du fait des partenaires internationaux, mais de l'Université de Dschang elle-même. Car le vice-recteur chargé de la recherche et de la coopération a déclaré que ce projet devait se réaliser plutôt à la faculté des sciences agronomiques – à laquelle n'appartient malheureusement pas son initiateur. [Entretien avec le Dr Patrick Njukeng le 31-05-2010]

Cet exemple de construction pratique et privée de la coopération entreprise par un enseignant, qui n'aboutit pas, démontre qu'il n'y a pas toujours harmonie, mais presque confrontation au contraire, entre les mécanismes de la coopération institutionnelle et les actions engagées personnellement par certains enseignants, ce qui signifie que les enjeux divers autour d'un projet ne sont pas perçus et partagés de la même manière par les gestionnaires d'une institution d'enseignement supérieur et les enseignants. Un projet ne saurait aboutir que si les gestionnaires y trouvent leur propre compte. On comprend la méfiance ou le découragement de certains collègues envers leur institution dans le cadre des actions qu'ils souhaitent déployer sur la scène internationale.

Quant à E. Hatcheu, son laboratoire de recherche *Les Jeunes chercheurs associés pour le développement* (JCAD) est la survivance du projet français OCISCA/IRD qui était un centre de documentation que l'université n'a pas pu récupérer. Il crée donc le JCAD en 1997 pour continuer la dynamique OCISCA sans s'inféoder à l'université, en tant qu'association reconnue par la préfecture de Dschang, l'idée étant de créer un centre de documentation privé bénéficiant d'un don important de livres de son directeur partant en retraite en France. En 2007, un appel à projets est lancé par la Coopération française à travers l'IRD pour soutenir les équipes de recherche. Il postule et est sélectionné. La Coopération française lui alloue donc une dotation et continue de financer ce laboratoire. Pour accompagner le succès de cette entreprise, le doyen de la faculté a attribué à ce laboratoire une salle qui lui sert de siège. Ce laboratoire a diversifié ses partenaires. On peut citer l'Université de Nancy 2, Paris I, l'institut de l'urbanisme de Montréal, l'institut de géographie de l'Université de Lausanne, la Coordination pour l'Afrique de demain (CADE), l'ISTED en France, l'institut CEDIMES. [Entretien avec le Dr Émile Hatcheu le 02-11-2010]

À l'Université de Yaoundé I, le projet tabersonine a été lancé par un enseignant-chercheur du département de chimie organique. Il était susceptible d'avoir un impact sur le développement économique du Cameroun, de former à la recherche-développement et de transférer une technologie ou un savoir-faire aux opérateurs économiques locaux. En 1989 en effet, un chimiste camerounais est invité par le centre canadien de recherches pour le développement international (CRDI) au colloque sur la chimie des produits naturels d'origine végétale, organisé dans le cadre du 57^e Congrès de l'ACFAS. Il soumet à cette occasion au CRDI une proposition de recherche intitulée « Valorisation sur place de produits naturels d'origine végétale : l'alcool, l'éthylique et la tabersonine ». Suite à cette proposition, le CRDI invite, en juin 1990, le chimiste en question à visiter plusieurs laboratoires canadiens afin d'y choisir l'institution devant agir comme partenaire dans le projet, ce qui a permis le financement du projet par le CRDI, impliquant une université canadienne, l'Université de Yaoundé I et divers organismes étatiques camerounais. L'objectif était de produire de la tabersonine à l'échelle d'une petite usine.

Cette substance est utilisée par l'industrie pharmaceutique comme précurseur de deux autres alcaloïdes, la vincamine et la vinpocétine, agissant comme principes actifs dans les médicaments contre la maladie d'Alzheimer, l'épilepsie, l'hypertension artérielle, etc. Le Cameroun exporte environ une tonne de graines de voacanga (qui contient de la tabersonine) par an, principalement vers l'Europe. C'est dans le but de lui permettre d'acquérir une valeur ajoutée à la commercialisation de cette matière et de produire de la tabersonine à l'échelle d'une petite usine qu'est né ce projet, qui a été interrompu par manque de débouché pour écouler la tabersonine¹⁴.

Des enseignants camerounais accomplissent des actes qui construisent, de manière implicite et involontaire, la coopération en dehors du cadre institutionnel, et ce, en participant à des colloques organisés par des sociétés savantes sur la scène internationale. Pour la plupart des universitaires, c'est la forme idéale de la communication, qui fait très souvent partie des bilans annuels des universités camerounaises.

On peut citer la 12^e assemblée générale du Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique (CODESRIA) organisée à Yaoundé en décembre 2008, le Symposium sur les États-Unis d'Afrique suivi du Forum sur la gouvernance mondiale organisé à Dakar en juillet 2009, ainsi que la plupart des colloques organisés dans divers États africains (Cameroun, Côte d'Ivoire, République démocratique du Congo, Tchad, République centrafricaine, Sénégal, etc.), dans le cadre de la célébration de leur cinquantenaire. La rencontre organisée par le Codesria sur le thème « Administrer l'espace public africain » a, par exemple, mobilisé des enseignants camerounais des institutions tant publiques que privées¹⁵.

Les enseignants créent en même temps des réseaux scientifiques à travers des formes de communication professionnelle entre égaux dans les universités ou instituts d'enseignement et de recherche (Stefan 2008:61). C'est Internet qui étend

ce potentiel de la communication académique. Il combine la communication interactive et personnelle, par exemple le courrier électronique, l'accès à une gamme inestimable d'informations dans les banques de données, les sites web et les publications électroniques. Une étude menée en 2007 fait état de cet usage d'Internet dans la communication académique à l'Université de Dschang et de Buéa, comme le montre ce tableau :

Universités	Buéa	Dschang
Universités africaines extérieures	40	42
Universités européennes	52	62
Universités d'Amérique du Nord	22	24
Universités asiatiques	8	12

Il ressort de ce tableau qu'il y a, chez les universitaires des deux institutions, moins de contacts avec les universités africaines qu'avec les universités européennes. Les universités asiatiques sont rarement contactées. La plupart des contacts sont construits au moment où l'enseignant prépare sa thèse de doctorat. À l'Université de Dschang, par exemple, les contacts avec l'université ayant pour objectif la formation des enseignants visent des universités françaises et nigérianes en grande partie. Même ceux qui n'ont pas fait leurs études antérieures en France entrent davantage en communication avec les collègues de ce pays. Les enseignants favorisent enfin la mobilité des étudiants en dehors des circuits institutionnels établis à travers la délivrance des lettres de recommandation exigées par certaines universités occidentales ou instituts de recherche.

À la faculté des sciences économiques et de gestion de l'Université de Dschang, des enseignants ont construit deux réseaux de recherche internationale qui soutiennent leur master en analyse économique. Il s'agit, d'une part, du consortium pour la recherche économique en Afrique basé à Nairobi au Kenya, qui est engagé dans cinq projets avec ces enseignants, d'autre part, du réseau PEP (politique économique et pauvreté) basé à Laval au Canada, qui finance des recherches qui débouchent sur des publications, et facilite la mobilité des étudiants de la faculté dans ce centre. Aussi les enseignants peuvent-ils entamer des projets de coopération entre un laboratoire ou une université étrangère avec leur faculté ou leur université – surtout avec l'université dans laquelle ils ont préparé leur thèse de doctorat.

Dans l'ensemble, les pratiques de coopération engagées individuellement par les enseignants sur la scène internationale s'harmonisent avec la coopération institutionnelle et la complètent en fonction d'enjeux qui peuvent être identiques ou congruents. Dans ce cas, elles évoluent dans le sillage de la coopération institutionnelle, la précèdent ou la complètent, bénéficiant parfois du soutien financier, logistique ou administratif des gestionnaires des universités. En revanche, lorsque les activités des enseignants ne sont pas conformes aux enjeux des gestionnaires et de leurs institutions, elles auront à surmonter plusieurs

difficultés, et surtout, en viendront à disparaître. Plusieurs enjeux et contraintes structurent donc les interactions des uns et des autres.

Des acteurs motivés par d'autres enjeux et évoluant dans un contexte contraignant

Les acteurs des institutions d'enseignement supérieur public engagés dans des actions conduisant à ce que nous appelons coopération dans le cadre de cette étude évoluent dans un contexte contraignant qui n'est pas de nature à faciliter leurs actions. Ils disposent cependant, à l'intérieur des contraintes souvent très lourdes que leur impose « le système », d'une marge de liberté qu'ils utilisent de façon stratégique. Cela montre qu'ils sont motivés par les enjeux manifestes de leurs institutions, mais aussi par des enjeux latents. Ce type de comportement, correspondant à l'un des principes de la théorie des organisations, est explicité par J. Rojot lorsqu'il écrit : « l'on se persuade soi-même de ses objectifs manifestes et l'on justifie son propre comportement vers ses objectifs latents en le rationalisant comme une démarche vers ce dont on s'est persuadé. » (Rojot 2003:221)

Des acteurs motivés par divers enjeux

La construction de la coopération par les gestionnaires des institutions publiques et les enseignants laisse entrevoir plusieurs enjeux pour les acteurs camerounais. Les enseignants, les institutions universitaires et leurs gestionnaires, ainsi que l'État, dont les gestionnaires sont les porte-parole, s'attachent, chacun à son niveau, à des enjeux latents qui motivent leurs interactions au cours du processus de construction de la coopération. En ce qui concerne l'État camerounais, cette coopération peut contribuer à réduire l'écart qui le sépare des pays riches en matière d'enseignement supérieur et de développement. Cette idée est d'ailleurs reconnue par la déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur de l'UNESCO¹⁶ et la déclaration d'Accra sur AGCS et l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Afrique. Aussi la coopération resserre-t-elle les liens diplomatiques entre le Cameroun et ses partenaires internationaux. Elle concourt en même temps au financement de l'éducation par les bailleurs de fonds en vue de rendre efficaces les réformes qu'ils imposent à l'État camerounais en proie à la crise économique.

Dans les institutions universitaires, la coopération favorise une meilleure perception de leur rôle ainsi que le partage des bonnes pratiques de gouvernance, de gestion, d'évaluation et d'efficience. Elle est également le moyen d'optimiser l'utilisation des ressources et d'améliorer les services rendus par ces institutions au développement économique, social et culturel, par l'affermissement des compétences des étudiants, du potentiel de recherche des facultés et des services. Même si l'on pouvait laisser de côté le rôle financier, la coopération internationale resterait un levier primordial à la qualité des enseignements comme de la recherche, au Cameroun. Car avec la formation des chercheurs et enseignants

grâce à la coopération, les établissements camerounais pourront former un plus grand nombre d'étudiants ; ils les formeront à des niveaux plus élevés de qualité et de pertinence, leur permettant d'engendrer le savoir par une recherche améliorée. Ils pourront ainsi engendrer des diplômés qui seront des dirigeants compétents, des gestionnaires capables, des professionnels qualifiés et des citoyens productifs. La coopération favorise le rayonnement des universités à travers les colloques organisés par les laboratoires ou les institutions d'enseignement supérieur elles-mêmes. Les laboratoires créés par les enseignants renforcent les rétributions de l'université ; outre « *l'image de l'université à l'extérieur* », ce sont par exemple des « *apports financiers à l'université par la contribution de 10 pour cent d'appui institutionnel dans la signature des accords* ». [Entretien avec le vice-recteur chargé de la recherche et de la coopération de l'Université de Dschang le 10-11-2010]

Cependant, cette coopération induit l'occidentalisation du système d'enseignement supérieur camerounais. C'est d'ailleurs une idée partagée par certains auteurs comme Ali A. Mazrui. Selon ce dernier, l'université africaine est née en tant qu'annexe d'une entreprise culturelle transnationale. Elle a été essentiellement conçue comme « une courroie de transmission de la culture occidentale avec un grand « C » plutôt que [...] lieu d'apprentissage pour le transfert des compétences occidentales de haut niveau » (Mazrui 1994:136). Ainsi la coopération française en matière d'enseignement supérieur permet de faire rayonner la langue française. Il en est de même de celle d'autres États comme la Chine ou les États-Unis. Car ce que certains appellent un peu pompeusement « la bataille de l'intelligence » est devenu un enjeu stratégique : tout étudiant d'un pays A formé dans un pays B est un bien meilleur vendeur de la langue, du savoir-faire, des techniques, ou encore de la culture du pays B dans son pays d'origine que n'importe quel ressortissant du pays B qu'on enverrait dans le pays A. Toutefois, du point de vue constructiviste, celui d'Alexander Wendt, le comportement coopératif fait évoluer la structure internationale vers une culture kantienne où « les États se conçoivent comme amis les uns des autres » : « un État partage une culture parce qu'il la perçoit comme légitime, car dans cette configuration, la culture devient un véritable facteur structurel et structurant, c'est-à-dire constituant et reconstituant les États à travers leurs identités et intérêts » (Battistella 2003:338).

S'agissant des enseignants, la coopération qu'ils construisent au sein de la recherche s'inscrit dans le processus de carrière. Elle peut leur permettre l'ascension sociale, l'accès à des revenus supérieurs, ou du moins à des positions plus prestigieuses soit dans la pratique privée (professions libérales), soit au service du prince dans les offices supérieurs de l'administration¹⁷. Sur le plan financier par exemple, au cours de l'année 2009-2010, le financement des recherches par la coopération internationale construite par les enseignants était estimé à 100 millions de FCFA à l'Université de Dschang. [Entretien avec le vice-recteur chargé de la recherche et de la coopération de l'Université de Dschang le 10-11-2010]

La construction de la coopération devient donc un moyen de mobilité ascendante et d'élévation de statut social. Cette réussite enrichit également la société, car l'enseignant qui construit la coopération dans la recherche n'en est pas le seul bénéficiaire. La société s'est enrichie d'un individu potentiellement créateur socialement, écologiquement et économiquement. Ses compétences s'accroissent, de même que celles de ses collègues étrangers, dans le cadre d'un projet concerté. Il est incontestable qu'il y a des acquis : dans le cas du projet tabersonine évoqué plus haut, le chercheur améliore ses compétences de chimiste et ses compétences dans la direction d'un projet et l'encadrement d'étudiants ; une technologie transférable d'extraction industrielle des substances chimiques végétales a été développée. Ce projet a permis également aux chercheurs canadiens de s'ouvrir à d'autres cultures, à d'autres façons de faire ainsi qu'à d'autres préoccupations. La coopération, à travers la création des laboratoires, favorise la conception des enseignements, l'encadrement des étudiants de master et de doctorat – à l'instar du laboratoire JCAD de Dschang. [Entretien avec le Dr Hacheu le 02-11-2010]

Toujours concernant les enseignants, la constitution d'un réseau scientifique général sous la forme du Codesria et la création de réseaux spécialisés dans des laboratoires étrangers accroissent certainement leur habileté à participer à des coopérations dans le cadre des recherches. De même, la publication d'un article dans une revue internationale réputée peut générer de multiples rétributions. Ainsi, à travers la publication d'un article dans une revue internationalement reconnue, un chimiste de l'Université de Dschang a réussi à attirer l'attention d'un collègue allemand qui coopérait avec une société pharmaceutique depuis plusieurs années, ce qui a conduit à plusieurs invitations dans une université allemande et à des recherches partagées sur plusieurs mois conduisant à la coopération avec la société pharmaceutique allemande.

La participation aux conférences produit non seulement un forum pour la présentation de nouvelles visions dans la discipline, mais offre une plate-forme de discussion pour partager les connaissances à travers des débats et une opportunité de nouer des contacts personnels avec des collègues d'universités éloignées. C'est l'occasion idéale pour tout universitaire d'établir une communication professionnelle. La construction de la coopération par les enseignants permet donc l'accès aux réseaux internationaux de chercheurs. En même temps, les enseignants avancent dans leurs carrières en acquérant de l'expérience dans la coopération internationale. D'ailleurs, les nouveaux textes de changement de grade au Cameroun posent, entre autres conditions, le rayonnement international et la publication d'articles dans des revues étrangères. Les enseignants avancent dans leur carrière et dans ce qui peut constituer une base pour prolonger les projets ou obtenir des fonds et soutiens pour d'autres projets. Une publication de la Banque mondiale résume au mieux les différents profits que peut capitaliser tout enseignant engagé dans une action de coopération (Banque mondiale 2003:136). En outre,

la gestion d'un laboratoire créé avec l'aide des partenaires internationaux permet l'épanouissement intellectuel et la satisfaction de contribuer à l'encadrement des jeunes et au développement du pays (*Ibid.*).

La plupart des activités des enseignants sur la scène internationale qui n'ont pas pour objectif de construire la coopération – comme la participation aux colloques, la préparation et l'obtention de l'agrégation par exemple – ont pour enjeu la construction d'une carrière, car ces manifestations sont exigées en vue des changements de grade.

La construction de la coopération par les gestionnaires des institutions d'enseignement supérieur public leur permet de se construire une réputation internationale par l'acquisition des titres honorifiques. Ainsi, le ministre Atangana Mebara, lors de la cérémonie clôturant le 10^e concours d'agrégation de médecine humaine, pharmacie, odonto-stomalogie, médecine vétérinaire et production animale organisé par le CAMES en novembre 2000 à Yaoundé, a été élevé au grade de Commandeur de l'Ordre national du Lion par le ministre sénégalais de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique et technique, Madior Diouf, en raison de son action remarquable à la tête de deux institutions : l'école interÉtats des sciences et médecines vétérinaires de Dakar dont il était président du conseil d'administration depuis 1998, et le CAMES – en qualité de président du conseil des ministres depuis avril 1999 (Sup Info 2001:9).

Les contraintes pesant sur ce jeu de coopération

Les acteurs évoluent dans un contexte contraignant qui n'est pas de nature à favoriser leurs actions en matière de coopération internationale. Car dans une situation organisationnelle donnée, en fonction de ses objectifs, un acteur se trouve en face d'éléments de fait et de données qui vont être favorables ou défavorables à la progression vers ses objectifs. Ce sont ses ressources et ses contraintes. S'agissant des contraintes, qui sont ce qui se dresse contre un acteur et qu'il doit affronter (Rojot 2003:220), certaines sont inhérentes à l'acteur et d'autres lui sont extérieures. Ces contraintes sont plus marquées dans l'enseignement supérieur public. Les institutions d'enseignement supérieur privé ont une grande marge de liberté à l'égard de la construction de leur coopération, comme nous le verrons par la suite.

À l'égard des contraintes extérieures, la situation dans laquelle l'acteur se trouve est structurée par l'organisation à laquelle il appartient. Cette organisation est l'université, caractérisée par une forte centralisation qui n'est pas toujours de nature à favoriser les actions en faveur de la coopération. En effet, dans chaque université, c'est le recteur – et non le vice-recteur chargé de la recherche et de la coopération – qui apprécie tous les projets de coopération, qu'ils soient lancés par les vice-doyens chargés de la recherche et de la coopération, les responsables de la direction de la coopération au rectorat, le vice-recteur chargé de la coopération

et de la recherche ou les enseignants. Ces propos d'un vice-recteur chargé de la recherche et de la coopération d'une université publique, au cours d'un entretien, confirment cette tendance :

Le recteur ? C'est le « boss ». C'est lui qui coordonne tout, il envoie au vice-recteur chargé de la recherche et de la coopération les dossiers de la coopération, le vice-recteur avec le DAAC (directeur des affaires académiques et de la coopération) lance la coopération. S'il y a des agréments et des accords, c'est nous qui les préparons. Nous assistons le recteur pour cette coopération et quand il voyage, il part souvent avec le vice-recteur chargé de la coopération. Le recteur incarne l'université, c'est lui qui est le chef de tout et même de la coopération, toute la politique de l'université s'achève chez le recteur. C'est lui qui donne les directives, on propose seulement et c'est le recteur qui prend la décision. [Entretien avec un vice-recteur chargé de la recherche et de la coopération de l'Université de Dschang, le 10-11-2010]

Le recteur est en effet seul habilité à signer tout accord de coopération regardant son institution. Celui de l'Université de Dschang justifia ce rôle par le souci de responsabilité et de lisibilité¹⁸ en réponse à un collègue qui suggérait la création d'un site Internet par les chefs de départements. Dans chaque faculté, c'est le doyen – et pas le vice-doyen chargé de la recherche et de la coopération – qui coordonne toutes les activités portant sur la coopération internationale de son établissement. Ainsi, un projet lancé par le vice-doyen chargé de la coopération et de la recherche est signé par lui, remis au recteur qui l'envoie ensuite au vice-recteur chargé de la coopération et de la recherche. Ce dernier saisit, en cas de besoin, la direction de la coopération du rectorat. En revanche, quand un accord de coopération est signé par le recteur, chaque faculté l'exécute en fonction des aspects qui la concernent, et lui rend compte.

Cette centralisation induit un ensemble de pratiques (demande d'attribution à l'université d'une partie des ressources issues de la coopération engagée par les enseignants à l'université par exemple) qui conduit parfois à la paralysie de la coopération. Car la centralisation extrême de l'administration universitaire fait que cette administration est impliquée dans les décisions les plus quotidiennes. Le processus de décision tend dès lors à être long, compliqué et lent, et ce, d'autant plus que tout partenariat doit être accepté au niveau supérieur de la gestion universitaire. Ces lourdeurs dans la prise de décision risquent d'entraver la réalisation des objectifs définis à la base, comme l'a déclaré un vice-doyen chargé de la recherche et de la coopération au cours de nos enquêtes. La coopération construite par les enseignants en souffre également. Tel est le cas de ce collègue de l'Université de Dschang, dont le projet reste inabouti jusqu'à présent, ce qui montre que les enjeux des gestionnaires des universités et ceux des enseignants ne sont pas toujours concordants. Pourtant, ce sont surtout les enseignants qui devraient détenir la coopération ; le travail de base devrait venir des plus concernés

par cette coopération, à savoir les enseignants, et les gestionnaires devraient plutôt entériner ce travail de base. Car un non spécialiste ne saurait négocier et signer un accord de coopération qui ne soit pas de son domaine – d'autant que dans certaines universités, les responsables de la coopération sont parfois des enseignants de lycée.

À l'université, même si, comme à l'Université de Dschang, les responsables aident les enseignants engagés dans la coopération en « *facilitant l'acquisition des équipements, les dédouanant pour les mettre dans les laboratoires des enseignants, en procédant à une large diffusion des informations sur les colloques, appel à projets, etc., et donnant toujours un avis favorable pour tout enseignant engagé dans les projets de recherche* » [entretien avec un vice-recteur chargé de la recherche et de la coopération de l'Université de Dschang, le 10-11-2010], il y a parfois une tentative de récupération de la coopération, surtout celle entreprise par les enseignants. C'est ce que signale E. Hacheu à propos de son laboratoire à l'Université de Dschang : « les autorités universitaires regardent le laboratoire avec beaucoup de méfiance, surtout le rectorat, il y a même une volonté de déstabiliser le projet. Le laboratoire n'est pas reconnu par l'université alors que le ministère de l'Enseignement supérieur le reconnaît. » [Entretien avec le Dr Hacheu le 02-11-2010]

Il y a également une absence de coordination entre les gestionnaires des institutions, les enseignants et les agents du ministère de l'Enseignement supérieur en matière de coopération. De plus, dans les universités camerounaises, les structures de la coopération ne sont pas strictement coordonnées et sont très diversifiées. Cette grande diversité des structures de la coopération fait face au risque d'une faible durabilité – d'autant qu'il n'y a pas, nous l'avons dit plus haut, un plan stratégique, un référentiel commun en matière d'enseignement supérieur au Cameroun. Il existe dès lors un ensemble de partenariats qui ne sont ni structurés ni conduits par une stratégie claire, ce qui conforte l'idée selon laquelle la coopération constitue surtout une ressource pour chaque acteur qui s'y engage, et non un projet commun mettant tous les acteurs au même diapason.

Une autre contrainte peut émaner du partenaire de la coopération. Ainsi, dans le cadre de la coopération entre le laboratoire JCAD de E. Hacheu, celui-ci affirme que « *la France est dans une dynamique de récupération et d'escroquerie intellectuelle. Tout laisse à croire que la France a établi un seuil, et c'est pour cela qu'il faut diversifier la coopération* » [ibid.]. Enfin, les caractéristiques individuelles des acteurs conduisent parfois au non-respect des engagements pris avec les partenaires étrangers, ce qui aboutit au retrait du partenaire comme dans le cas du projet sur la tabersonine. La coopération est souvent basée sur des personnes spécifiques qui travaillent plus ou moins ensemble. Et quand ces personnes quittent l'université, ou qu'un des partenaires n'a plus d'intérêt pour tel ou tel partenaire, la coopération perd de sa substance et souvent disparaît (comme lorsque des enseignants ayant

des projets partent à la retraite ou décèdent). L'échec de la coopération résulte également du désistement des partenaires internationaux. Certains d'entre eux, ne voyant pas le résultat escompté, démissionnent. C'est le cas des Américains et des Belges, qui ont abandonné le projet pour non-respect des clauses des accords au début des années quatre-vingt-dix à l'Université de Dschang.

Cela révèle les caractéristiques et les limites de la coopération fondée sur les contacts personnels ainsi que ses orientations. Elle est surtout centrée sur l'Occident, où la plupart des acteurs ont fait leurs études. Les termes des accords portent pour la plupart du temps sur des objets intéressants ceux qui les négocient. D'ailleurs, même les accords conclus dans un cadre institutionnel constituent parfois des ressources pour certains acteurs, à commencer par leurs auteurs. Si l'on jette un coup d'œil par exemple vers la plupart des facultés des universités camerounaises, on s'aperçoit que les domaines où la coopération internationale s'est le plus développée sont ceux des détenteurs du pouvoir décisionnel au sein de ces institutions.

La construction de la coopération internationale par les acteurs de l'enseignement supérieur privé

Les institutions publiques et privées ne font pas le même usage de la scène internationale et n'ont pas les mêmes enjeux, surtout du point de vue des acteurs les composant. Ainsi, les gestionnaires et les enseignants des institutions publiques et privées n'ont pas la même vision de la coopération.

Les usages différenciés de l'idée de coopération par les gestionnaires des institutions privées

Les gestionnaires des institutions privées d'enseignement supérieur, pour des raisons de visibilité internationale et de crédibilité de leurs établissements auprès des étudiants ou de stratégie de légitimité auprès des autorités du ministère de l'Enseignement supérieur, construisent des réseaux de coopération internationale dans divers domaines. Étant donné le grand nombre des institutions d'enseignement supérieur privées¹⁹, nous nous limiterons à quelques-unes d'entre elles qui semblent non seulement représentatives de ces structures, mais illustrent l'usage différencié de la scène internationale par leurs gestionnaires. Il s'agit de l'Université Catholique d'Afrique Centrale (UCAC), de l'Université des Montagnes (UDM), du complexe universitaire Siantou, du PKF Institute of Excellence, de l'institut supérieur des technologies et du design industriel (ISTDI) de Douala et de l'Université de Yaoundé-Sud. Si l'appropriation de l'environnement international par ces institutions privées n'est pas la même que celle des institutions publiques, elle varie également selon les institutions privées étudiées. Leurs usages sont différents ainsi que leurs enjeux. Les exigences de

réforme des bailleurs de fonds ne sont pas comprises et « exploitées » de la même manière par tous ces acteurs.

Les usages différenciés de l'idée de coopération par les gestionnaires de l'UCAC

La scène internationale est un espace au sein duquel naviguent les responsables de l'UCAC afin d'y capter moyens financiers et dons à travers des réseaux coopératifs et d'établir une collaboration avec des partenaires en matière de formation et de recherche.

Si la coopération internationale de l'UCAC se déploie tout d'abord au sein des réseaux de l'Église catholique²⁰, elle est aussi insérée dans des réseaux extra-confessionnels²¹ et elle a également signé des accords de coopération avec des bienfaiteurs²². Ces réseaux participent à son financement à travers un système de bourses aux étudiants. Ainsi, en 2002-2003, les bienfaiteurs suivants ont accordé différents types de bourses : bourses aux étudiants en « services d'église » : Missio-München (Allemagne), Association Follereau (France), archidiocèse de Milan (Italie), St Pierre Apôtre (Saint-Siège) ; bourses « communes » destinées aux autres étudiants provenant d'institutions d'Eglise : Misereor/KZE et Missio Aachen (Allemagne), Compagnie de Jésus (Italie), Ama (Pays-Bas), évêché de Lausanne (Suisse) ; bourses « communes » destinées aux autres étudiants provenant d'entreprises privées ou d'individus : Henri Gradis, Amis UCAC (France). L'action des responsables de cette institution auprès d'autres partenaires a également permis à sa bibliothèque d'obtenir les banques de données réunies par l'AUPELF-UREF.

Les relations établies par les gestionnaires de l'UCAC favorisent la formation et la recherche en facilitant la mobilité de leurs étudiants et la venue d'enseignants vacataires. Dans le cadre de la formation, les responsables de l'UCAC envoient certains de leurs étudiants ayant déjà obtenu leur DEA à l'Université de Bordeaux 4, afin d'y préparer et de soutenir leur thèse de doctorat. Il s'agit par exemple de Chantal Belomo, Mballa Owono Firmin, Nkoulou Nkoulou Zozo. La plupart de ces étudiants sont déjà des enseignants et leur mobilité leur permet d'acquérir une bonne formation en vue de poursuivre leur mission d'enseignement et de recherche pour le compte de cette institution. De même, certains enseignants visiteurs dispensent des cours. Ils sont plus nombreux que dans les autres institutions privées. L'UCAC a reçu au cours de l'année académique 2008-2009 quarante-quatre enseignants visiteurs pour la seule faculté des sciences sociales et de gestion qui compte le plus gros effectif d'étudiants. Ce nombre connaît une nette croissance, car il était de trente-sept au cours de l'année académique 2003-2004. Ces enseignants viennent de plusieurs universités étrangères : françaises (Université catholique de Lille, Université de Poitiers, de Picardie, Bordeaux IV, Paris-Sud, institut catholique de Toulouse et de Paris), belges (University of Brussels) et africaines (Université de Brazzaville, de Kinshasa et de Libreville)²³.

Les usages différenciés de l'idée de coopération par les gestionnaires de L'ISTDI et de l'UDM

L'ISTDI de Douala procède à la captation sur la scène internationale des moyens de financement. Ainsi, dans le cadre de son partenariat avec le Groupe de formation du Nouveau-Brunswick Inc (GFNBI), il a obtenu plus de 4 milliards de FCFA en 2005. Cette aide s'inscrit dans leur projet « Soutenir l'acquisition des compétences en technologie de l'information et de la formation » (SACTIC), né de la volonté de certains membres associés du groupe et visant à contribuer à la réduction de la pauvreté dans les pays francophones en voie de développement.

Les responsables de l'UDM, quant à eux, à travers leurs partenariats, ont perçu des dons, du matériel didactique et divers équipements de l'Association Baigne (Saint-Étienne en France), de l'AEED (Canada), de la Banque humanitaire (France). Cette institution reçoit des enseignants vacataires, ce qui est le fruit des interactions internationales de ses responsables. Dans sa filière de sciences et de technologie conduisant au diplôme de licence, l'UDM entend développer l'ensemble de son cursus de formation de médecine, de pharmacie et d'ingénieur. Elle bénéficie en matière de formation du partenariat de l'Université de Kinshasa (RDC) pour la médecine et la pharmacie, de l'Université de Paris 13 (France) pour sa filière de sciences et technologies et de l'Université de Parakou (Bénin). Son réseau de coopération s'étend également aux Universités d'Udine et de Milan (Italie) et aux établissements para-universitaires (CHU de Dijon, Centre de cardiologie de Milan). Tout ceci s'inscrit dans des accords de partenariat portant sur l'échange des enseignants et des étudiants. Certains projets coopératifs en matière de formation et de recherche sont également en cours de finalisation avec des universités canadiennes et allemandes. L'UdM mobilise en outre la diaspora en vue de son développement.

Comme l'exprime la Banque mondiale

L'émigration du capital humain n'est pas toujours une perte nette pour un pays. Les émigrants acquièrent de nouvelles connaissances et qualifications tout en gardant le contact avec leur pays d'origine, servent de vecteurs de l'information et contribuent au développement national par le biais du partage des connaissances (Banque mondiale 2003:195).

C'est dire que la diaspora contemporaine d'intellectuels nationaux peut orienter le flux des connaissances vers leurs pays d'origine. Tel est le cas avec l'Université des Montagnes, une institution privée créée par l'Association pour l'éducation et le développement (AED) en 1994, dont certains membres résident hors du pays. Malgré la distance, la plupart d'entre eux participent au fonctionnement de l'université. Plusieurs ont reçu le titre de doyen assesseur, qui est conféré à certains membres de l'AED qui sont enseignants dans les universités étrangères, mais dispensent également des enseignements à l'UDM. Ils sont les ambassadeurs

de l'UdM dans leurs institutions respectives et montent une veille du progrès technique à proposer à cette institution. C'est le cas d'Étienne Tatou, doyen assesseur de la faculté des sciences, qui est médecin au CHU de Dijon (France) et d'Homère Nkwawo, doyen Assesseur de la faculté des sciences et de technologies, enseignant-chercheur à l'Université de Paris 13 (France).

Les usages différenciés de l'idée de coopération par les gestionnaires du complexe universitaire Siantou et de l'Université de Yaoundé-Sud

Le complexe universitaire Siantou et l'Université de Yaoundé-Sud Joseph Ndi-Samba, par l'action de leurs dirigeants, reçoivent souvent des dons de livres de la Coopération française. Au sein du complexe Siantou, les étudiants poursuivent leurs études au cycle de maîtrise professionnelle des sciences de gestion, dans le cadre des accords de partenariat pour les séminaires annuels de formations en informatique et le programme de formation ouverte à distance (FOD) avec le CNAM du Languedoc Roussillon en France. Certains de ses enseignants viennent d'autres pays africains : Centrafrique, Rwanda, Congo. Il organise également des formations transnationales.

Au niveau international, on assiste à une mise en réseau des institutions selon la place qu'elles occupent sur le marché national. Les institutions d'enseignement supérieur élaborent des accords d'échange de leurs étudiants avec leurs alter ego étrangers, organisent les visites des enseignants-chercheurs, construisent parfois des programmes d'études communs. Ces mises en réseau favorisent une certaine internationalisation des pratiques, édifiant des formations transfrontalières. Il s'agit d'une sorte de délocalisation des universités du Nord dans les pays du Sud. Aujourd'hui, tout comme les multinationales, les universités du Nord délocalisent leur expertise dans les pays du Sud. C'est un processus que l'on retrouve surtout dans certaines institutions d'enseignement supérieur privé au Cameroun, comme au complexe universitaire Siantou et au PKFokam Institute of Excellence. Car leurs responsables ont négocié la mise en place de formations transnationales dans leurs institutions par certaines universités du Nord.

En effet, le complexe universitaire Siantou prépare depuis septembre 1997 aux diplômes de master français (BAC +4, BTS +2) et autres diplômes européens délivrés par l'école supérieure d'informatique et de gestion (ESIG) de France. Il s'agit du master en informatique approfondie (MIA), du master en gestion et finance (MGF) et du master en marketing opérationnel (MMO). Dans le cadre de cette formation transfrontalière, les étudiants sont formés au complexe universitaire par des enseignants locaux sur la base d'un programme élaboré par l'ESIG de France. À la fin des cours, les enseignants envoient les épreuves à cette école afin qu'elle les évalue et les valide. Les responsables de ladite école viennent ensuite superviser les examens et délivrer les diplômes [entretien avec le directeur de l'institut Siantou supérieur le 13-05-2009]. Selon le responsable de

cette institution, des négociations sont en cours pour poursuivre cette expérience avec la Bowie State University (USA) pour une formation en master américain, principalement le master of Business Administration (MBA) et le Programme and master of Public Administration (MPA).

L'Université de Yaoundé-Sud, qui dispose, comme les institutions publiques, d'une structure de coopération (division de la coopération et de la recherche), a entamé pour sa part un projet de coopération avec l'Université de Calabar (Nigeria), dont l'objectif est de permettre à ses étudiants d'aller suivre au Nigeria des cours en anglais, tandis que ceux de cette institution nigériane viendront au Cameroun suivre des cours en français. Elle a également signé un accord de coopération avec le Philips College (université) de Nicosie. Son fondateur veut d'ailleurs faire de son institution la vitrine de la CEMAC. C'est la raison pour laquelle il s'est engagé à signer des accords de coopération avec les États de la sous-région. Le premier accord de ce type a déjà été signé avec l'État congolais qui, depuis trois ans, envoie ses boursiers à l'Université de Yaoundé-Sud [entretien avec le directeur des DSEP-licences professionnelles de l'Université de Yaoundé-Sud, le 24-05-2009]. C'est une grande innovation dans ce secteur de l'enseignement supérieur au Cameroun, où aucune autre institution privée, en dehors de l'UCAC, n'avait signé d'accord de coopération avec un État.

Les usages différenciés de l'idée de coopération par les gestionnaires du PKFOKAM

Comme au complexe universitaire Siantou, les responsables du PKFokam Institute of Excellence ont négocié la mise en place de formations transnationales dans leur institution par certaines universités du Nord.

Le PKFokam Institute of Excellence, dont l'une des missions est de détecter et de construire des leaders, est la forme la plus achevée de la formation transfrontalière au Cameroun. Car il est de fait une université américaine implantée au Cameroun puisqu'il a signé un accord de partenariat avec la Southern Polytechnic State University par lequel l'institut PKFokam et la SPSU ont convenu de l'application à l'institut de programmes d'études basés sur ceux en vigueur au SPSU. Le SPSU fournit certains enseignants, d'autres proviennent de l'Inde et du Cameroun. Aussi tous les cours sont-ils dispensés en anglais, comme aux États-Unis. Les études se font dans les deux pays : d'abord, au Cameroun jusqu'à l'année d'obtention du diplôme ; puis, au cours de cette dernière année, les étudiants se rendent aux États-Unis dans l'université partenaire pour finaliser leurs études et y obtenir leur diplôme. Car les examens sont organisés par le SPSU et c'est lui qui, en fin de compte, délivre les diplômes. Au cours de notre enquête, il nous a été révélé que la première promotion de cet institut était en train d'effectuer les démarches pour l'obtention du visa de départ aux États-Unis [entretien avec la responsable de la scolarité le 07-05-2009].

On retrouve cette situation dans certains pays africains comme le Sénégal, avec la Suffolk University de Boston créée en 1999 et installée à Dakar. Elle exige un bon niveau en anglais. L'étudiant fait un cursus de deux ans au Sénégal avant de rejoindre l'Université de Boston aux États-Unis. La Banque mondiale encourage d'ailleurs ce type de formation, car l'une de ses directives consiste à faciliter l'offre de formations transnationales par le biais de franchises ou par Internet (Brouillette & Fortin 2004:36). L'idée de création d'une zone franche universitaire au Cameroun ne serait pas étrangère à cette aspiration.

La coopération a favorisé dans l'ensemble la légitimation et la reconnaissance des institutions universitaires privées, tant sur le plan national qu'international. Ainsi, ce sont avant tout les réseaux de coopération qui ont permis la légitimation et la reconnaissance de l'UDM par le ministère de l'Enseignement supérieur [entretiens avec des responsables du complexe universitaire 2IE et de l'ISTID le 14-05-2011].

Il convient également de noter que les initiatives portant sur l'enseignement et la recherche sont surtout effectives à l'UCAC et à l'UDM. La plupart des institutions privées d'enseignement supérieur présentent sur leurs dépliants plusieurs partenaires internationaux alors que pour la plupart du temps, les accords sont encore en cours de négociation ou simplement signés et pas encore mis en application. Les financements les plus visibles s'apparentent au sponsoring alors que la coopération pour la formation est, pour beaucoup d'institutions, une carte de visite auprès des étudiants et postulants éventuels ainsi que des autorités ministérielles.

La timide construction par effet d'agrégation de la coopération par les enseignants

Contrairement aux enseignants des institutions universitaires publiques, ceux des institutions privées s'engagent très peu sur la scène internationale. Dans la plupart des institutions privées, rares sont les enseignants qui nouent des liens de nature à construire une relation coopérative entre leurs institutions et des partenaires internationaux. Très peu d'entre eux participent aux colloques²⁴. Ceci s'expliquerait surtout par le fait que la plupart des enseignants des institutions privées sont ceux des universités d'État qui font carrière ailleurs et que les enseignants permanents n'ont pas toujours une carrière à construire²⁵. Les enjeux ne sont donc pas identiques pour les enseignants des institutions publiques et privées. C'est surtout à l'UCAC que l'on rencontre quelques rares enseignants qui participent à des colloques internationaux. Ainsi, lors de la 12e Assemblée générale du Codesria, Claude Abé était le seul enseignant provenant de cette institution. De même, lors du colloque international « Vivre les indépendances africaines au tournant des années soixante » organisé par le SEDET à Paris en décembre 2010, une seule enseignante de l'UCAC était présente, Estelle Kouokam Magne.

Conclusion

Tout compte fait, plusieurs acteurs interdépendants participent en marge de leurs enjeux propres, et en dépit des contraintes qui pèsent sur leurs actions, à la construction multiforme de ce qu'il est convenu d'appeler la coopération internationale dans l'enseignement supérieur au Cameroun, ce qui montre que « l'enseignement supérieur ne peut être vu comme un ensemble clos coupé du monde » (Charle & Verger 1994:124). Dans l'optique du développement, de la modernisation et de l'adaptation de leurs institutions, les acteurs principaux de l'enseignement supérieur n'ont cessé de solliciter le concours des États et autres partenaires sur la scène internationale. Car dans un contexte de pénurie d'enseignants, d'infrastructures, de moyens financiers et autres, la plupart des gestionnaires de ces institutions publiques et privées investissent la scène internationale où certains partenaires entrent dans leur jeu, ce qui leur permet de mobiliser des ressources supplémentaires de nature à améliorer le fonctionnement de leurs institutions.

La liste des formes d'activités menées sur la scène internationale laisse percevoir la diversité des acteurs impliqués. Elle inclut l'État, les gestionnaires des universités et des institutions privées d'enseignement supérieur, ainsi que certains enseignants. La raison en est que ces institutions ne veulent perdre aucune opportunité pour avoir accès aux fonds internationaux ou à d'autres formes de soutien. Ces divers acteurs ont chacun leur vision de la coopération, ce qui permet de relever quelques tendances de celle-ci.

Tout d'abord, qu'il s'agisse de l'État, des institutions publiques ou privées, les acteurs de la coopération privilégient depuis la création de l'institution universitaire en 1962 les pays occidentaux, principalement la France, les États-Unis et le Canada. Seuls quelques gestionnaires de certaines institutions publiques et l'État s'orientent vers l'Asie, et surtout la Chine, étant donné qu'elle est un pays émergent qui déploie de nouvelles stratégies de coopération plus attrayantes pour les pays africains. En ce qui concerne les pays africains, en dehors des pays voisins du Cameroun, les pays arabes (Égypte, Maroc, Algérie) sont le plus souvent sollicités par les autorités publiques, tandis que les dirigeants d'institutions privées privilégient les États au sud du Sahara. Qu'est-ce qui pourrait justifier cette propension des acteurs de la coopération à privilégier les relations avec les pays occidentaux avec une tentative d'ouverture à d'autres partenaires ? Ces propos du ministre de l'Enseignement supérieur semblent une réponse, surtout à l'égard de l'enseignement supérieur public :

Avec certains pays amis, la coopération est certes plus dense et plus diversifiée, compte tenu des liens historiques unissant ces États et le nôtre. Mais notre système universitaire entend s'ouvrir fondamentalement à beaucoup d'autres partenaires avec lesquels il nous faut engager une collaboration universitaire plus fructueuse.

S'agissant de l'enseignement supérieur privé, le choix d'un partenaire de coopération n'est pas aussi neutre. Carrépondant à la question de savoir les raisons du choix d'une université américaine comme partenaire, un responsable de PKFokam Institute of Excellence nous a confié que « *les États-Unis sont un pays où le management est beaucoup plus accentué et forme des leaders. Le Cameroun a besoin de pareils leaders pour évoluer, donc il faut former des leaders camerounais* ». [Entretien avec la responsable de la scolarité du PKFokam Institute of Excellence le 07-05-2009]

Dans l'ensemble, enseignants et gestionnaires des institutions d'enseignement supérieur publiques ou privées camerounaises ont mené plusieurs actions faisant en définitive partie du répertoire de la coopération en matière d'enseignement supérieur, ce qui a abouti, entre autres, à la construction de plusieurs réseaux d'acteurs indépendants, ou systèmes d'action concrets (Friedberg 1997:119). Cependant, ce jeu coopératif ne semble pas parfait car il évolue dans un contexte contraignant.

Si cette coopération n'est pas encore idyllique à cause d'un certain nombre de contraintes, elle ne pourra que s'accroître dans les années à venir, d'autant que dans le contexte d'ajustement structurel imposé au Cameroun, c'est l'ensemble du système universitaire du pays qui mise sur la coopération internationale pour financer ses projets. Cette coopération devra devenir plus sélective, s'agissant du contenu des projets. L'autre aspect de la coopération future portera non seulement sur le développement du pays, mais aussi et surtout sur l'intensification des échanges entre les institutions d'enseignement supérieur camerounaises et étrangères afin de propager les connaissances et les capacités spécifiques du pays. Cette intensification ne devra pas toujours s'inscrire dans le clivage Nord-Sud, mais s'orienter vers les échanges Sud-Sud. Les acteurs de la coopération se doivent donc de redéfinir le sens de leur coopération, souvent unilatéralement déterminée par les sponsors, surtout concernant la recherche. La coopération avec la diaspora, pas seulement en matière de communication via Internet ou de conférences, mais via la mobilité bidirectionnelle des universitaires camerounais de la diaspora ayant acquis une certaine expertise dans le Nord, s'avère une nécessité. Dans le but de réaliser une telle coopération, des structures favorisant la mobilité temporaire des universitaires camerounais doivent être créées, tant au sein des institutions universitaires que du ministère de l'Enseignement supérieur. Ce renforcement de la collaboration en matière universitaire permettra au Cameroun de se positionner sur la scène internationale, car l'avenir et la place des nations dépendront de leur aptitude à acquérir et à transmettre des connaissances et à les mettre en œuvre dans le travail et dans la vie quotidienne. Bien qu'ayant la conviction du bien-fondé d'une coopération internationale qui a comme but de développer une capacité de recherche dont tout pays en développement a besoin, nous pensons toutefois que certaines conditions s'avèrent nécessaires. Les acteurs de l'enseignement supérieur

qui s'engagent dans la coopération doivent prendre en compte la mondialisation en cours dont les effets se font sentir au niveau éducatif.

En raison de son universalité et de ses dimensions internationales, on peut considérer que l'enseignement supérieur est un acteur du phénomène de la mondialisation tout en subissant ses effets. La mondialisation produit des effets induits sur l'enseignement supérieur, en raison de la priorité croissante donnée au rôle de l'université dans le développement économique, ce qui a pour principaux corollaires l'internationalisation de l'université, une culture organisationnelle inspirée du monde des entreprises, une formation plus axée sur les besoins du marché du travail, l'intégration de l'enseignement des nouvelles technologies de communication, ainsi qu'une tendance à la marchandisation de l'enseignement. Les acteurs de l'enseignement supérieur qui s'engagent dans la coopération doivent s'intéresser aux moyens d'harmoniser l'impact de ces influences extérieures sur le système d'enseignement supérieur, car la mondialisation est en même temps un défi, surtout pour les pays en voie de développement. L'éducation et la formation occupent une position clé pour relever le défi auquel les pays sous-développés sont confrontés, afin de réduire l'écart avec les pays riches et de concilier les objectifs de compétitivité sur les marchés internationaux et un accès de tous les citoyens à l'emploi. Il est vrai que ce qui semblerait une opportunité pour un pays pourrait constituer un défi ou un risque pour un autre. Toutefois, pour que chacun profite de la mondialisation qui est en marche, il faut instaurer au niveau national des mécanismes et des politiques qui régulent et contrôlent certains aspects de l'enseignement, particulièrement l'enseignement transfrontalier, ainsi que l'assurance qualité ou l'habilitation de nouveaux programmes et prestations. La mondialisation n'est pas synonyme d'uniformisation, mais il est vain d'espérer emprunter des raccourcis ou de pouvoir continuer de nager indéfiniment à contre-courant. Ce qui signifie que la coopération future doit répondre à des attentes précises et que tous les acteurs doivent s'engager dans des partenariats « gagnant-gagnant », comme l'a recommandé l'UNESCO lors de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur de 1998²⁶.

Notes

1. *Recueil des fiches de coopération*, ministère de l'Enseignement supérieur, Yaoundé, juin 2007, p. 5.
2. Lors du colloque sur « L'université africaine comme maître de savoir et sa contribution au développement régional » organisé du 8 au 9 juin 2010 à l'Institut Goethe de Yaoundé par les Universités de Dschang, de Buéa, de N'gaoundéré et de Frankfurt Am Main, le conseiller technique du ministre de l'Enseignement supérieur, a ainsi affirmé qu'il n'existe pas un plan stratégique en matière d'enseignement supérieur au Cameroun, donc pas de référentiel global de l'enseignement supérieur.
3. Le ministre de l'Enseignement supérieur, Jacques Fame Ndong, parfaitement conscient de cet enjeu, écrit que « de toute évidence, à l'ère de la cybercivilisation, la

mondialisation transforme la planète. Toutefois, si elle suscite de vives critiques, elle comble aussi certains pays de bienfaits : niveau de vie de plus en plus élevé, croissance soutenue, perspectives nouvelles », *Recueil des fiches de coopération*, ministère de l'Enseignement supérieur, juin 2007, Yaoundé, p. 5.

4. Dans cet ouvrage, l'auteur confond volontairement effets de composition, effets d'agrégation et effets pervers pour désigner à la fois les effets non désirés, quoique désirables, et les effets non désirés et indésirables.
5. Il importe de noter qu'au sein de son département, ce ministre dispose des structures de coopération. Il s'agit de la direction de la prospective, de la recherche et de la coopération, ainsi que de la cellule de la coopération. Au cours de l'année 2007 par exemple, les activités de cette cellule se sont articulées autour de plusieurs points : coopération multilatérale, bilatérale, coopération inter-universitaire, publication du recueil des fiches de coopération.
6. La Déclaration met l'accent sur la nécessité urgente d'arrêter « l'exode des compétences » qui prive les pays en développement et les pays en transition d'une expertise de haut niveau nécessaire à l'accélération de leur progrès socioéconomique, et demande « des arrangements internationaux destinés à faciliter le retour – permanent ou temporaire – dans leur pays d'origine, d'intellectuels et de chercheurs hautement qualifiés ». Le « cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement de l'enseignement supérieur » demande aux États de « mettre en place, le cas échéant, le cadre législatif, politique et financier requis pour réformer et développer l'enseignement supérieur conformément à la Déclaration universelle des droits de l'homme, prohibant toute forme de discrimination d'accès ».
7. *La gouvernance universitaire*, note de conjoncture de l'enseignement supérieur, n° 6, juillet 2007.
8. Il s'agit, au sein des établissements, des vice-doyens chargés de la recherche et de la coopération et de la division de la coopération dans de l'administration centrale. Placée sous l'autorité d'un chef de division, la division de la coopération est chargée de veiller au rapport permanent et étroit entre l'université et les autres institutions et organismes nationaux et internationaux à caractère culturel et/ou scientifique et technique. Elle comprend deux services : le service de la coopération nationale et inter-africaine et le service de la coopération extra-africaine. C'est l'ensemble de ces services qui conduit à la négociation et à la signature des accords et protocoles en matière d'enseignement supérieur par les recteurs.
9. *Recueil des fiches de coopération*, *op. cit.*, p. 55.
10. *Ibid.*, p. 55.
11. *Ibid.*, p. 48.
12. *Ibid.*, p. 50.
13. *Sup Infos*, n° 3, janvier-février-mars 2001, p. 15.
14. Pour plus de détails sur ce projet, lire Affa Félix-Marie et Des Lierres Thérèse, « La coopération canadienne et la recherche universitaire au Cameroun. Le cas du projet tabersonine subventionné par le CRDI », site internet : www.idrc.ca/.../ev-27113-1-DO_TOPIC.html.
15. Il s'agit par exemple de Adama Hamadou, Touo Herman de l'Université de Ngaoundéré ; Akana Parfait Dtémato, Elomo-Ntonga Lisette, Keutcheu Joseph,

- Kobou Georges, Mouiche Ibrahim de l'Université de Yaoundé II ; Aliana Serge Bernard Emmanuel, Bios Nelem Christian Chumbow Beban Sammy, Njeuma Dorothy de l'Université de Yaoundé I ; Gemandze John Bobuin de l'Université de Buéa, Tsofack Jean-Benoît de l'Université de Dschang. Organisé conjointement par le ministère sénégalais des Affaires étrangères et l'université Cheikh Anta Diop, le symposium sur les États-Unis d'Afrique a connu la participation de 300 invités dont une vingtaine d'universitaires camerounais. On peut citer : Mvulle Guy, Abdul Karim Bangura (Université de Yaoundé II) ; Fogou Anatole (école normale de Maroua), Me Mfou Elvire, Gankam Jules Bertrand, Ngo Likeng Julienne Louise, Oum Pierre Ndigi (Université de Yaoundé I), Fogue Kuate Francis Arsène (Université de Ngaoundéré).
16. La Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur du XXI^e siècle de 1998 réaffirme que « la coopération et les échanges internationaux sont les principaux moyens susceptibles de faire avancer l'enseignement supérieur dans le monde entier et, en outre, que selon les principes de la coopération internationale, basés sur la solidarité, la reconnaissance et le soutien mutuels, un véritable partenariat servant, de manière équitable, les intérêts des partenaires et la valeur du partage du savoir et du savoir-faire au-delà des frontières doit gouverner les rapports entre les institutions d'enseignement supérieur tant dans les pays développés que ceux en voie de développement et doit profiter aux pays les moins développés en particulier ».
 17. Pour avoir une idée plus détaillée des positions occupées par les enseignants dans l'administration et autres sphères de l'espace public au Cameroun, lire, par exemple, Hilaire de Prince Pokam, « La participation des universitaires au processus de construction/reconstruction de l'espace public au Cameroun », *L'anthropologue africain*, Vol. 17, Nos. 1&2, 2010, p. 81-116.
 18. Propos tenus lors de la rencontre avec les enseignants de l'Université de Dschang dans le cadre de la préparation de la rentrée académique 2010-2011.
 19. Il existe actuellement soixante-treize institutions privées d'enseignement supérieur reconnues par l'État.
 20. Il s'agit de la Conférence mondiale des institutions universitaires catholiques de philosophie, de l'Association des universités catholiques d'Afrique et de Madagascar, de la Fédération internationale des universités catholiques, de l'Université pontificale salésienne (Rome), de la faculté de droit canonique de Paris, de l'Université Catholique de l'Ouest Angers (France), des facultés catholiques de Kinshasa (RDC).
 21. Il s'agit par exemple de l'Association des universités partiellement ou entièrement de langue française (AUPELF), de l'Agence Universitaire de la francophonie (AUF) et de l'Association des universités privées d'Afrique, de l'Université de Bordeaux IV et de l'Université de Lille.
 22. Il s'agit par exemple de l'archidiocèse de Munich, de l'Union européenne, de la France.
 23. Brochure des programmes de 2008-2009, faculté des sciences sociales et de gestion, UCAC, p. 192-195.
 24. Pour plus de détails sur ce point, lire Ngwé *et al.*, « L'émergence et les perspectives de l'enseignement supérieur privé au Cameroun », dans *JHEA/RESA*, Vol. 6, n°1, 2008, p. 95-125.

25. *Recueil des fiches de coopération*, ministère de l'Enseignement supérieur, Yaoundé, juin 2007, p. 5.
26. Unesco, *L'enseignement supérieur au XXI^e siècle : vision et actions*, Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, 9 octobre 1998, http://www.unesco.org/education/educprog/wc-he/declaration_fre.htm.

Bibliographie

- Banque mondiale, 2003, *Construire les sociétés du savoir : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur*, Rapport de la Banque mondiale, Presses de l'université de Laval.
- Battistella, D., 2003, *Théories des relations internationales*, Paris, PFNSP.
- Boudon, R., 1977, *Effets pervers et ordre social*, Paris, PUF.
- Brouillette, V. & N. Fortin, 2004, « La mondialisation néolibérale et l'enseignement supérieur », Document de travail de la CSQ, disponible sur : www.education.csq.qc.net/sites/1673/.../d11373.pdf
- Charle, C. & J. Verger, 1994, *Histoire des universités*, Paris, PUF.
- Crozier, M. & E. Friedberg, 1992, *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil.
- Delcourt, L., s. d., « « Coopération » : une ébauche de problématisation », Cetri. Disponible à l'adresse : www.cetri.be, article 282.
- Friedberg, E., 1997, *Le pouvoir et les règles. Dynamique de l'action organisée*, Paris, Seuil.
- Mazrui, A., 1994, « L'impact des changements mondiaux sur les libertés académiques en Afrique : une évaluation préliminaire », in M. Diouf & M. Mamdani (eds.), *Liberté académique en Afrique*, Codesria, Paris, Karthala.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, *Recueil des fiches de coopération*, juin 2007, Yaoundé.
- Ngwé, L., H. d. P. Pokam, E. Folefack & A. Mandjack, 2008, « L'émergence et les perspectives de l'enseignement supérieur privé au Cameroun », *JHEA/RESA*, vol. 6, n° 1, p. 95-125.
- Rojot, J., 2003, *Théories des organisations*, Paris, Éditions ESKA.
- Schamp, E. W. & Y. Zajontz, 2008, « Patterns of international academic communication at African universities. Cameroon, a case study of a bilingual country », in E. W. Schamp & St. Schmid (eds.), *Academic Cooperation with Africa*, Münster, p. 55-75.
- Smouts, M.-C., D. Battistella & P. Vennesson, 2006, *Dictionnaire des relations internationales. Approches, concepts, doctrines*, 2^e édition, p. 78.
- Sup Info*, 2001, n° 3 janvier-février-mars.
- Unesco, 2008, *Réformes de l'enseignement supérieur en Afrique : éléments de cadrage*, pôle de Dakar, Unesco-BREDA.
- Unesco, 1999, *Évaluation et enjeux de l'enseignement supérieur du Cameroun. Éléments pour un plan stratégique de développement*, Institut international de planification de l'éducation.

