

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.