
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'approprier 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 vaudra 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 inconsiderée 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.