

Introduction

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Références

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

