Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

e-ISSN: 2790-1270
p-ISSN: 2790-1262



N°11, Juin 2026

École Normale Supérieure
Université Marien Ngouabi

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)

École Normale Supérieure (ENS)

Université Marien Ngouabi (UMNG)

e-ISSN : 2790-1270

p-ISSN : 2790-1262

DOI : https://doi.org/10.55595/LAKISA

Contact

https://www.lakisa.larsced.cg

E-mail :	revue.lakisa@larsced.cg revue.lakisa@umng.cg	Tél :	(+242) 05 674 61 82

BP : 237, Brazzaville-Congo

Directeur de publication

MALONGA MOUNGABIO Fernand Alfred, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien NGOUABI (Congo)

Rédacteur en chef

BAYETTE Jean Bruno, Maître de Conférences (Sociologie de l'Education), Université Marien NGOUABI (Congo)

Comité de rédaction

ALLEMBE Rodrigue Lezin, Maître de Conférences (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

EKONDI Fulbert, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

KIMBOUALA NKAYA, Maître de Conférences (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

KOUYIMOUSSOU Virginie, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOUSSAVOU Guy, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

OKOUA Béatrice Perpétue, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

Comité scientifique et de lecture

ALEM Jaouad, Professeur-agrégé (Mesure et évaluation en éducation), Université Laurentienne (Canada)

ATTIKLEME Kossivi, Professeur Titulaire (Didactique de l'Éducation Physique et Sportive), Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

BEOGO Joseph, Maître de Conférences (Politiques Éducatives), École Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

DUPEYRON Jean-François, Maître de conférences HDR émérite (philosophie de l'éducation), université de Bordeaux Montaigne (France)

EWAMELA Aristide, Professeur Titulaire (Didactique des Activités Physiques et Sportives), Université Marien NGOUABI (Congo)

HANADI Chatila, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique de Sciences), Université Libanaise (Liban)

HETIER Renaud, Professeur (Sciences de l'éducation), UCO Angers (France)

KPAZAI Georges, Professeur Titulaire (Didactiques de la construction des connaissances et du Développement des compétences), Université Laurentienne, Sudbury (Canada)

LAMARRE Jean-Marc, Maître de conférences honoraire (philosophie de l'éducation), Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (France)

LOMPO DOUGOUDIA Joseph, Maître de Conférence (Sciences de l'Education), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

LOUMOUAMOU Aubin Nestor, Professeur Titulaire (Didactique des disciplines, Chimie organique), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

MANDOUMOU Paulin, Maitre de conférences (Didactique des APS), Université Marien NGOUABI (Congo)

MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), Université Marien Ngouabi (Congo)

MBOE Gustave Georges, Maître de Conférences (Psychologie des Organisations), Université de Dschang (Cameroun)

MOPONDI BENDEKO MBUMBU Alexandre David, Professeur Ordinaire (Didactique des mathématiques), Université Pédagogique Nationale (République Démocratique du Congo)

NAWAL ABOU Raad, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique des Mathématiques), Faculté de Pédagogie- Université Libanaise (Liban)

NDONGO IBARA Yvon Pierre, Professeur Titulaire (Linguistique et langue anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

NGAMOUNTSIKA Edouard, Professeur Titulaire (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

ODJOLA Régina Véronique, Maître de Conférences (Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de Conférences (Sociolinguistique-Didactique du français langue étrangère et seconde- Grammaire nouvelle), Ecole Normale Supérieure du Gabon (Gabon)

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Université Norbert Zongo à Koudougou (Burkina Faso)

RAFFIN Fabrice, Maître de Conférences (Sociologie/Anthropologie), Université de Picardie Jules Verne (France)

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

Bases et preuves d'indexations

Impact facteur (SJIF) : 6,921

https://www.isindexing.com/isi/journaldetails.php?id=23630	https://sjifactor.com/passport.php?id=23609
https://reseau-mirabel.info/revue/20227/LAKISA-Revue-des-Sciences-de-l-Education	https://www.base-search.net/about/en/about_sources_date.php?search_source=Lakisa
https://search.crossref.org/?from_ui=&q=lakisa&sort=score	https://portal.issn.org/?q=api/search&search[]=MUST=allissnbis=%222790-1270%22&role[]=11&search_id=49258990#
https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/746880	http://www.openarchives.org/Register/BrowseSites?viewRecord=https://www.lakisa.larsced.cg/index.php/lakisa/oai

Les articles publiés par la revue *LAKISA* ont un taux de plagiat inférieur à 20%.
Ils n'ont pas été générés par une intelligence artificielle. Analyses réalisées avec : Plagiarism Checker

SOMMAIRE

Étude sur l'adaptation du programme de formation en maraîchage au Togo aux besoins des personnes handicapées visuelles et auditives
Kossi Eli SENAYAH ……..……1

Effets de concept de soi et attitudes envers les mathématiques sur les aspirations d'études secondaires des élèves de la Sous-Province Éducationnelle de Limete 1 en RD. Congo
Noël BULA NDUNGU, Rabbi MASHITA KAMBUYA, Patrick BUESI MBUENE……15

La pratique du décloisonnement en didactique du vocabulaire à l'école primaire au Burkina Faso
Ahoubahoum Ernest PARDEVAN, Daniel OUEZZIN COULIBALY, Ousséni SORÉ, Wendnonga Gilbert KAFANDO…..……23

Exode rural des jeunes du sud tchadien vers N'Djamena : exploitation domestique et informelle, impacts éducatifs
Mbaïrenaye NAMBE, Urbain NDIGMBAYEL REOULAR, Kebkiba HINFIENE, Alhadji MAHAMAT, Abraham DAGUE……39

Motivation des enseignants des écoles catholiques privées et leur assiduité au travail à Kinshasa
Joël MAFU ELIKYA, Florentin AZIA DIMBU...……55

Les déterminants de l'utilisation pédagogique de l'intelligence artificielle générative (IAG) par les étudiants du premier cycle universitaire
Benjamin SIA...……65

The Analysis of 'English for First Year' Textbook Explicit Nature for a Suitable English Learning in Burkina Faso
Eymard François de Paul Wendemi OUEDRAOGO, Yacouba BAMOGO, Moses Kwodwo KAMBOU...……79

Effet des représentations sociales de la déficience visuelle des élèves sans déficience sur l'inclusion scolaire des élèves déficients visuels
Léonce RAMDE, Harouna DERRA, Maïmouna SIDIBÉ……93

Intersectionnalité et tri institutionnel de l'inclusion au secondaire : une étude mixte sur les parcours d'élèves en situation de handicap au Burkina Faso
Gninneyo Sylvestre-Pierre NIYA……107

La didactique des mathématiques : enjeux et apports pour la qualité de l'enseignement-apprentissage en République Démocratique du Congo
Benjamin MUGARU DAWA ……119

Transformations esthétiques maternelles et socialisation de genre chez l'enfant de 4 à 11 ans : une approche développementale
Louvrance Michèle MAKOUEGHA FOTSING, Serge-André BATIKALAK……129

Équité dans l'accès et l'allocation des ressources éducatives dans l'enseignement primaire public au Cameroun
Ronald Emery MINKA ……143

Le métier d'éducateur spécialisé au Cameroun : rôle institutionnel et déficit de reconnaissance sectorielle
Aimé MBOYANA NDONGO ……159

Contrôle parental en matière des TIC et performances scolaires des écoliers de la région des Savanes au Togo
Biriziwè HOULOUM ……167

Degré de maîtrise des concepts relatifs à l'éducation à l'environnement et au développement durable chez les enseignants des sciences de la vie et de la terre dans les écoles de Bukavu (RDC)
Basilwango Placide KIMENGELE, Charles NIYONKURU, Bahuga Paulin BAPOLISI..…179

Environnement physique de travail et adaptation des primo-arrivants du sous-cycle d'observation dans le département du Lom-et-Djerem (Cameroun)
SWALA ME MBEUL, Dorkas Octavia EYENGA NTONGA…….....…191

L'approche pédagogique intégratrice : la solution face à la faible performance des élèves ?
Maïmouna SIDIBÉ …….....…203

Effets du style incitatif et approche par situation sur l'acquisition des connaissances dans les disciplines psychopédagogiques par les élèves des écoles secondaires de Goma
André Halerimana GIHANGA, Paulin BAPOLISI BAHUGA, Jah Ndovya MUNDALA, David MALALA NTAMBUE…….....…217

Communautés de pratique et consolidation mémorielle : transformations des pratiques didactiques en enseignement de l'économie à Bangui
Darius AZARIA HIMBAÏLE NDAÏ..……..…….....…231

L'innovation pédagogique frugale et qualité interne dans les Universités Publiques du Togo
Nassougou N'SILE, Candide Achille Ayayi KOUAWO, Bilakani TONYEME.....…241

L'utilisation professionnelle de WhatsApp par les chefs de circonscription d'éducation de base au Burkina Faso
Windpouiré Zacharia TIEMTORÉ, Souleymane NIAMPA…….....…255

Analyse des difficultés de l'enseignement-apprentissage de la génétique au secondaire : cas de quelques établissements secondaires de la ville de Bongor
Reoular Urbain NDIGMBAYEL, Philippe MBAÏADOM..…….....…269

Topogenèse en classe de français au post-primaire au Burkina Faso : entre prescriptions curriculaires et pratiques didactiques
Édouard BAKOAN..……..…….....…283

Le verdict de la note : analyse sociologique du décalage entre évaluation chiffrée et compétences effectives des étudiants à l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan
Marie-Thérèse Dahonnon ZEZE..……..…….....…295

Les fondements de la réforme LMD, source d'ambiguïtés conceptuelles et opérationnelles autour de la professionnalisation de la masse étudiante en humanités facultaires : zoom sur l'Université de Yaoundé 1
Joseph ELOUNDOU ANABA, Marcelline DJEUMENI TCHAMABE…….....….313

Les articles publiés par la revue *LAKISA* ont un taux de plagiat inférieur à 20%. Ils n'ont pas été générés par une intelligence artificielle. Analyses réalisées avec : Plagiarism Checker

Analyse de la perception sur l'efficacité des visites de classe par les acteurs de l'enseignement secondaire au Burkina Faso
Drissa Modeste SESSOUMA, Djiblirou KOLONGO……..……...…333

Perceptions et attitudes des enseignants de l'École Nationale de Développement Sanitaire et Social sur l'universitarisation de la formation des infirmiers : une étude phénoménologique
Alioune TALL, Assane MBAYE, Michel TOURÉ, Sokhna Oumy SARR…..……...…343

L'Approche par les Compétences (APC) au Burkina Faso : fondements théoriques, enjeux pédagogiques et défis de mise en œuvre
Mandjin Adama SOULAMA ……..……...…355

Le développement émotionnel par le jeu sérieux et son apport à l'apprentissage chez les adultes
Fanjalalaina Nadia RAZAKAMBOLA, Sahondra Olivia RAKOTOSON, Omer ANDRIANARIMANANA, Cyrile MIHAMITSY, Andriniaina RASOANAIVO...……...…365

Résilience scolaire des élèves handicapés sensoriels en contexte d'école inclusive en Côte d'Ivoire : le rôle des interactions sociales et du sentiment d'appartenance scolaire
Tointhé Olivier NYWLÉ, Kouakou Rodolphe MENZAN…….....……...…379

Une relecture de Dewey pour une réforme du système éducatif visant le progrès aux Comores
Bastoine CHADHOULI ……...…….....……...…391

L'enseignement de la philosophie au Togo : Genèse et état des lieux. Une étude exploratoire auprès des enseignants et étudiants de 1965 à 1975
Sougle-Man Yao IMOU, Bilakani TONYEME……...…….....……...…405

Formation professionnelle continue des enseignants de « Technique Industrielle » au Burkina Faso : l'analyse des pratiques enseignantes comme outil d'amélioration de la qualité
Wendkouni Jean Éric SAWADOGO……..……...…….....……...…417

Analyse des effets du stress professionnel sur le bien-être et la performance des acteurs éducatifs des régions à forts défis sécuritaires au Burkina Faso : cas de la région des Koulsé
Beli Alexis NEBIE, Salamata SANA……..……...…….....……...…433

Rapport aux études et absentéisme des étudiants de première année en Sciences Humaines à l'Université Joseph Ki-Zerbo (Burkina Faso)
Marcel ZERBO, Touwindé MILOUNGOU BAMOGO, Koug-nongom BONKOUNGOU……447

Vers une médiation numérique de l'enseignement du hardware : développement d'un dispositif d'aide à l'identification des composants internes
Janvier NGNOULAYE ……...……459

Ernest Hemingway's *The Old Man and the Sea (1952): Educational Value and Universal Lesson*
Mouhamed Abdou Latif MBENGUE ……..……473

Entre difficultés sémiotiques et choix intuitif : analyse des pratiques enseignantes dans l'environnement papier-crayon et dans l'environnement informatique WIMS

Les articles publiés par la revue *LAKISA* ont un taux de plagiat inférieur à 20%.
Ils n'ont pas été générés par une intelligence artificielle. Analyses réalisées avec : Plagiarism Checker

Espoir Joddrel MEMOUGAME ZEZONG, Joachna MEYA LOUA BOUAYI, Fernand Alfred MALONGA MOUNGABIO……..…….……479

Le confiage et son incidence sur les performances scolaires des enfants : une contribution théorique et psychopédagogique
Yasnoga Félicité BARRO COULIBALY...…….……493

Lien entre stéréotypes de genre en mathématiques et estime de soi chez les filles de l'enseignement secondaire général au Burkina Faso
Adama KÉRÉ, Voulbouè Bakiéma Casimir BAZONGO..…….……509

Dissonance structurelle et sécurité à l'employabilité : Une analyse transdisciplinaire de la tension entre logique comptable et service public au Cameroun
Jacques Yannick NGALLY NGALLY.....…521

Les fondements de la réforme LMD, source d'ambiguïtés conceptuelles et opérationnelles autour de la professionnalisation de la masse étudiante en humanités facultaires : zoom sur l'Université de Yaoundé 1

Joseph ELOUNDOU ANABA, Institut Universitaire Saint Jean (Cameroun)
E-mail : eloundas08@yahoo.fr

Marcelline DJEUMENI TCHAMABE, École Normale Supérieur de Yaoundé (Cameroun)
E-mail : marcelline.djeumenitchamabe@gmail.com

Résumé

Ce texte met en relief les défis de la professionnalisation de l'enseignement supérieur en humanités facultaires à l'Université de Yaoundé 1, suite à l'adoption de la réforme LMD au Cameroun. Suivant une démarche synchronique et diachronique, combinée à l'analyse déductive appliquée à deux théories du changement organisationnel, l'étude questionne la transition ayant conduit à l'adoption de ce système universitaire, influencée par le processus de Bologne et les directives de la Communauté Economique et Monétaire de l'Afrique Centrale. L'analyse relève également la mise à l'épreuve du management académique par la nécessité de s'arrimer au modèle de formation axé sur les compétences dans un contexte dominé par l'académisation de la formation facultaire. L'étude souligne des discordances conceptuelles majeures, notamment l'écart entre les objectifs politiques de la réforme et les réalités pédagogiques des départements des discipline des humanités. Elle met en lumière une confusion persistante entre les parcours académiques et les masters professionnels, exacerbée par des modes de financement divergents ; le tout démontrant que les cultures disciplinaires traditionnelles freinent parfois l'adaptation des programmes aux besoins concrets du marché du travail actuel.

Mots-clés : réforme LMD, professionnalisation, humanités, faculté, massification.

The foundations of the LMD reform, a source of conceptual and operational ambiguities around the professionalization of the faculty student mass in humanities: a focus on the University of Yaounde 1.

Abstract

This analysis seeks to highlight the challenges of professionalizing higher education in the humanities at the University of Yaoundé 1, following the adoption of the BMD (Bachelor's, Master's, Doctorate) reform in Cameroon. Using a synchronic and diachronic approach, combined with deductive analysis applied to two theories of organizational change, the study questions in particular the transition that led to the adoption of this university system, influenced by the Bologna process and the directives of the Economic and Monetary Community of Central Africa, as well as the testing of academic management by the need to align itself with the skills-based training model in a context dominated by the academicization of faculty training. The study underscores major conceptual discrepancies, notably the gap between the political objectives of the reform and the pedagogical realities of humanities departments. It highlights a persistent confusion between academic pathways and professional master's programs, exacerbated by divergent funding mechanisms. Finally, it emphasizes that traditional disciplinary cultures sometimes hinder the adaptation of programs to the concrete needs of today's job market.

Key-word: BMD reform, professionalization, humanities, faculty, massification.

Introduction

L'hypothèse de l'ambiguïté, au sujet de l'initiative de professionnalisation des offres de formation en humanités facultaires à l'Université de Yaoundé 1 (UY1) questionne de la capacité de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines (FALSH) à réaliser de manière satisfaisante une professionnalisation de masse. La problématique de la professionnalisation de masse étant elle-même un corollaire de l'avènement de l'université de masse, qui correspond à l'augmentation du ratio de recrutement d'étudiants à l'université, se situant entre 15% et 50 % des candidatures potentielles sur un territoire (M. Trow, 2007), mais aussi au développement rapide de la population étudiante dû à la campagne de l'éducation pour tous, dans un environnement où les ressources humaines, financières, matérielles et infrastructurelles ne permettent pas un accompagnement adéquat (G. Mohamedbhai, 2008).

La professionnalisation de masse en humanité facultaires à l'UY1 constitue une conséquence à court et à moyen terme de la réforme LMD instaurée en 2007, conférant deux objectifs au système : le développement de la professionnalisation des études supérieures et des possibilités d'insertion professionnelle de l'étudiant dans le tissu socioéconomique d'une part, et la réponse aux besoins de formation continue diplômante en rendant possible la validation des acquis professionnels d'autre part (Directive N° 01/06-UEAC-019-CM-14, 2006, art 3 (3 et 4)). Autrement dit, des objectifs de professionnalisation dans un contexte de massification.

Le ciblage des établissements facultaires par ce qui pourrait être qualifié de projet LMD de professionnalisation de masse semble perceptible au regard de trois observations majeures. La première est l'orientation donnée à la professionnalisation de l'enseignement supérieur public avant la réforme LMD. Celle-ci se caractérisait par ce qu'on pourrait qualifier de professionnalisation d'élite, au travers de la formation à certains métiers ou professions au sein des écoles supérieures publiques dites grandes écoles, ou encore dans des parcours de licences ou de masters professionnels, et dont l'accès est restreint. Au contraire, la plupart des facultés recrutent les étudiants suivant le mode de l'accès ouvert (G-M. Messina, 2011). La prise de conscience de la nécessité de professionnaliser la formation supérieure est très ancienne. Ce sont les diplômés des grandes écoles qui ont souvent bénéficiés d'une insertion professionnelle directe, pour certains, au sein de la fonction publique, conformément aux professions des corps d'État conceptualisés par R. Wittorski (2012). Cela fait principalement des diplômés des facultés la catégorie pour laquelle le challenge de l'insertion professionnelle exige d'aller à la conquête des marchés du travail en dehors du secteur public.

La deuxième observation, qui confirme la première est la réforme des programmes de formation en humanités facultaires en 2007 dans le sillage de la réforme LMD. D'ailleurs, le document contenant les nouveaux programmes de la FALSH porte le titre : Programmes LMD. Un des éléments clés au niveau des enseignements est l'introduction dans toutes les offres de formation d'une Unité d'Enseignement (UE) relative à l'entrepreneuriat ou aux Techniques de création d'entreprises (FALSH, 2007). A ceci s'ajoute la mise en place au sein des programmes prioritaires du ministère de l'enseignement supérieur du programme 117, devenu 242, de modernisation et de professionnalisation des établissements facultaires classiques.

La troisième observation est qu'en raison du principe de l'accès ouvert qui les caractérise, les facultés sont les lieux de concentration de la plus grande masse étudiante des universités et par ricochet l'un des réservoirs majeurs de production des diplômés. En effet, les trois facultés à accès ouvert de l'UY1 à savoir la Faculté des Sciences (FS), la Faculté des Sciences de l'Education (FSE) et la FALSH représentent à elles seules environ 88% de la masse étudiante de cette université, soit un total de 64502 étudiants sur 73232 que compte l'institution en 2022. Les 12% restant dédiés aux quatre grandes écoles notamment l'Ecole Nationale Supérieure Polytechnique de Yaoundé, l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé, la Faculté de Médecine et des Sciences biomédicale et l'Institut supérieur des Technologie Bois (UY1, 2023).

Avec 20375 étudiants sur les 31344 que compte la FALSH en 2022 et 115 enseignants sur 261 la même année, les disciplines des humanités représentent environ 65% des effectifs

étudiants et 44% des effectifs enseignants de la faculté en 2022 (UY1, 2023), soit une masse étudiante plutôt significative par rapport aux 9 autres départements des filières des arts et lettres. Ces offres de formation en humanités sont regroupées au sein de 7 départements sur les 17 de la faculté. Il s'agit de l'Anthropologie, l'Archéologie et la gestion du patrimoine, la Géographie, l'Histoire, la Philosophie, la Psychologie et la Sociologie (FALSH, 2007).

À partir de ces observations, la capacité du dispositif institutionnel, managérial et pédagogique de la FALSH à implémenter la formation professionnalisante se pose. Pour comprendre cet écart entre l'objectif de la réforme et la capacité du dispositif de formation, une analyse rétrospective du processus d'introduction du système et de ses acteurs parait nécessaire. Car au-delà d'un simple rôle, il est possible de parler de leur influence en considérant leur poids décisionnel dans l'engagement des institutions universitaires nationales dans ce système, conformément à la conception de J. Barroso (2017, cité par X. Pons, 2020), pour qui la réforme en éducation correspond à une décision politique intentionnelle prise par un détenteur de l'autorité publique en fonction d'une projection dans le futur. Une conception hiérarchique ou verticale de la réforme en éducation selon la logique *top down* qui se retrouve aussi chez A. Novoa (2020).

Cette analyse vise à répondre à la question suivante : quelle est l'incidence de la décision politique planifiée d'introduction de la réforme LMD sur la professionnalisation de la masse étudiante en humanités à la FALSH. L'interrogation repose sur l'hypothèse selon laquelle la réforme LMD a suscité des discordances conceptuelles et opérationnelles en matière de professionnalisation dans les facultés. Son objectif est de démontrer le lien de causalité entre l'origine politique de cette réforme et les discordances en matière de conception et d'implémentation de la professionnalisation facultaire.

La démarche adoptée pour vérifier cette hypothèse est la double approche synchrone et asynchrone propre à l'approche historique, combinée à l'analyse déductive à travers l'application de deux théories du changement organisationnel. D'une part le modèle politique de changement de A. Vas (2005) selon lequel les faits politiques et les intérêts propres des acteurs entrainent ou paralysent le changement organisationnel. D'autre part la théorie des anarchies organisées qui décrit les caractéristiques spécifiques de l'université en tant qu'organisation (M. Cohen, J. March et J. Olsen, 1972, cités par C. Musselin, 1997). Le raisonnement se déroule en deux moments : le premier est l'analyse des fondements de la réforme LMD, sous l'angle du modèle politique de changement organisationnel appliqué à la FALSH (1) ; le second est l'analyse de l'influence des croyances universitaires sur l'organisation différenciée de la professionnalisation en humanités facultaires à l'UY1 (2).

1. Application du modèle politique de changement au processus de réforme LMD : des influences internationales à la professionnalisation facultaire à l'UY1

L'analyse de l'avènement de la réforme LMD sous l'éclairage du modèle politique de changement organisationnel permet de mettre en exergue les influences des acteurs et des circonstances politiques à l'origine de cette réforme. Elle rend également compréhensible l'appropriation locale de ces attentes par les acteurs communautaires à travers l'introduction de la composante professionnalisation généralisée de la réforme. Cette verticalité descendante peut être analysée du point de vue de l'impulsion donnée par les acteurs de la gouvernance universitaire extra-africaine dans le processus d'adoption de la réforme LMD (1.1) ; et du point de vue de l'adaptation professionnalisante de la réforme LMD au niveau de la Communauté Economique et Monétaire de l'Afrique Centrale (CEMAC) au moment de son adoption (1.2).

1.1. La réforme LMD au Cameroun : un changement du paradigme de formation sous l'influence de la gouvernance universitaire supranationale

La réforme LMD au Cameroun, au regard de son processus et du point de vue de l'origine de son impulsion, laisse apparaitre l'influence majeure d'acteurs supranationaux dans la décision de son introduction en zone CEMAC. Au niveau national, elle s'inscrit certes dans une planification institutionnelle, mais cette modification du paradigme de formation universitaire est la résultante d'influences exogènes dues à l'interdépendance entre les systèmes universitaires dans un monde de plus en plus globalisé (C. Pourcelot, 2021). Historiquement, le système LMD qui se met en place à l'UY1 au cours de l'année académique 2006-2007 est à rattacher au processus de Bologne, dont la finalité est l'harmonisation, la reconnaissance et l'amélioration de la qualité des formations universitaires au sein de l'espace européen. La subdivision du parcours universitaire en trois cycle trouvent son origine dans le contexte et les préoccupations nationales de la France, de l'Allemagne, de l'Italie et du Royaume Uni de la décennie 1990 (P. Ravinet, 2009).

En France, le ministre de l'éducation nationale Claude Allègre commande en juillet 1997 une étude au conseiller Jacques Attali. Quatre aspects clés se dégagent de son rapport : la revalorisation des offres de formation universitaires par rapport à celles des grandes écoles, le rapprochement entre l'enseignement supérieur et la recherche, l'accroissement de l'autonomie universitaire, ainsi que le manque d'ouverture et d'attractivité de l'enseignement supérieur européen par rapport à l'enseignement supérieur étasunien (P. Ravinet, 2009). En Allemagne, ce sous-secteur de l'éducation se caractérise par la trop longue durée des études, le décrochage universitaire, le chômage des jeunes diplômés des lettres et sciences humaines et une faible internationalisation. En Italie, le rapport Martinotti, commandé par Luigi Berlinguer, ministre en charge de l'enseignement supérieur, montre que l'espace universitaire se caractérise par une durée moyenne d'étude supérieure à la durée légale, la faible orientation des offres de formation vers la professionnalisation, la double perspective de la réforme didactique et de la transformation de l'institution universitaire publique en « université de masse efficace » (P. Ravinet, 2009, p. 32). Au Royaume Uni, le rapport *Dearing* de juillet 1997 révèle une crise dans le système de financement de l'enseignement supérieur. Le plan d'action de la ministre de l'enseignement supérieur Tessa Blackstone porte ainsi sur le relèvement des droits d'inscription et sur la recherche d'une correspondance entre le nombre de diplômés sortant et les besoins de l'économie (P. Ravinet, 2009).

En fonction de ces préoccupations nationales, la Déclaration de la Sorbonne de mai 1998 sur l'enseignement supérieur français, à l'occasion de la célébration du 800^{e} anniversaire de cette université adopte, du point de vue de la durée, la structure des diplômes « 3-5-8 » pour Licence- « nouvelle Maitrise » -Doctorat. Une structure qui entre en résonnance avec la structure *Bachelor-Master-Doctorate* des universités des Etats-Unis. En outre, la déclaration mentionne l'urgence d'une harmonisation entre les parcours des universités et ceux des grandes écoles françaises, ainsi qu'une harmonisation avec les autres pays de l'Europe (P. Ravinet, 2009). Toutefois, tel qu'il est effectivement amorcé à la conférence de Bologne de 1999, le processus se donne pour objectif de favoriser l'établissement en Europe, à l'horizon 2010, d'un système de grades académiques lisible et comparable, d'un parcours universitaire à deux cycles à savoir un cycle licence et un cycle master, un système d'accumulation et de transfert de crédits, des mécanismes de mobilité académique et de coopération dans le domaine de l'assurance qualité, et une dimension européenne forte dans les études supérieures (M-F. Fave-Bonnet, 2007).

L'appel à rejoindre ce processus d'harmonisation fait aux autres Etats européens conduit en juin 1999 à la signature de la Déclaration de Bologne à travers laquelle vingt-neuf pays s'engagent à rendre effectif, pour l'année 2010, un espace européen de l'enseignement supérieur caractérisé par un premier cycle de trois ans dont le diplôme permettrait l'employabilité, l'amplification de la mobilité académique transfrontalière en Europe, l'établissement de l'*European Credit Transfert System* (ECTS) pour faciliter cette mobilité et

la comparabilité des diplômes, ainsi que le développement de la compétitivité à travers l'évaluation de la qualité et l'européanisation des études (J. E. Charlier et S. Croché, 2003).

En mai 2001 à Prague, les signataires du processus de Bologne sont passés à trente-deux et l'objectif de l'apprentissage tout au long de la vie a été ajouté. En septembre 2003 au sommet de Berlin, les signataires sont passés à quarante et en 2005 à quarante-cinq lors du sommet de Bergen. A Berlin, l'accent est mis sur l'organisation de la recherche universitaire. C'est ici que certains pays tels que la France adoptent officiellement l'idée d'un système en trois cycle : licence, master et doctorat selon la structure 3-5-8 proposée quelques années auparavant par la Déclaration de la Sorbonne de mai 1998 (J. E. Charlier et S. Croché, 2003). Tandis qu'à Bergen en mai 2005, l'institutionnalisation du processus dans le cadre des instances communautaires se confirme (S. Croché, 2006). Le nombre de pays signataires passe à 45 suite à l'inclusion de l'Arménie, l'Azerbaïdjan, la Géorgie, la Moldavie et l'Ukraine (M-F. Fave-Bonnet, 2010).

Le système LMD qui se met en place en Europe dans le cadre du processus de Bologne affecte très vite l'ensemble des pays et régions du monde entretenant des coopérations avec les états partis au processus. Cette dimension externe du processus de Bologne, entendue comme les effets directs et indirects qu'il engendre hors de l'Europe jusqu'en 2007, et comme la stratégie relative à l'espace européen d'enseignement supérieur dans le contexte mondial après 2007 (J. E. Charlier, 2009), a fortement bénéficié du soutien de l'UNESCO, de la Commission de l'Union Européenne et de l'OCDE (Charlier et Croché, 2003).

C'est dans cette perspective qu'en Afrique francophone, le processus de Bologne a aussi eu une influence considérable. Toutefois, l'exportation du processus de Bologne dans le continent a suivi une logique moins flexible, à la différence de la souplesse qui le caractérise dans son déploiement en Europe et dans son internationalisation en Amérique et en Asie. Selon J. E. Charlier et S. Croché (2012), cela peut s'expliquer par l'étroitesse de la relation de l'Afrique francophone avec la France, qui en a fortement influencé le contenu en y fixant des normes rigides, pourtant laissées à la discrétion des pays et universités européennes et d'ailleurs. C'est le cas du système 3-5-8 du rapport Attali de 1998, qui n'a pas reçu l'assentiment de tous les parties prenantes au processus, vue que plusieurs Etats sont restés dans un système à deux cycles : pré et post licence et d'une durée variable d'un pays à l'autre entre 2 à 4 ans pour le premier cycle et 1 à 2 ans pour le second cycle, la durée du troisième cycle non harmonisée.

L'image d'un processus de Bologne rationnel ayant fait ses preuves en Europe présentée à l'Afrique constitue donc une tentative de transfert d'une formule sans défaillance, qui est en déphasage avec la réalité de sa progression en Europe et de sa finalité démontrée que représente « la vertu d'inciter à repenser les modes d'enseignement et d'apprentissage en fonction des demandes sociales auxquelles il veut apporter des éléments de réponse » (J. E. Charlier, 2009, p. 29-30). Selon S. Croché (2009), la construction en Afrique du mythe de l'européanisation réussie des études supérieures grâce au processus de Bologne. L'exportation du modèle de Bologne en Afrique concerne aussi, comme en Europe, le développement de mécanisme d'harmonisation, de mobilité et de reconnaissance entre les différents enseignements supérieurs aux échelles régionales et sous-régionales. Au niveau continentale, l'Union Africaine (UA) a mis sur pieds depuis 2011 le programme Tuning d'harmonisation et de reconnaissance dans l'enseignement supérieur, en choisissant plusieurs domaines scientifiques et professionnels à fort ancrage universitaire, afin d'harmoniser leurs compétences générales, spécifiques et les méta-compétences dans les établissements universitaires fournissant ces offres de formation (P. Beneitone, 2014).

En Afrique centrale, les pays de la CEMAC adoptent le 11 février 2005, la Déclaration de Libreville, en vue de la construction d'un espace de l'enseignement supérieur, de la recherche et de la formation professionnelle dans la zone. Dans cette Déclaration, les gouvernements des pays membres indiquent clairement, au niveau de l'énoncé des motifs, vouloir tenir compte des défis de la mondialisation et de la nouvelle économie du savoir, ainsi

que de l'intégration de la communauté universitaire de la sous-région « au système d'éducation mondiale en général et européen en particulier » (Déclaration de Libreville, 2005, p. 1). Par ces motivations, l'influence du contexte international en général et européen en particulier, a été déterminante dans la décision d'introduire cette réforme. C'est conformément à ce contexte supranational que l'enseignement supérieur camerounais va connaitre la réforme LMD en remplacement du système modulaire.

1.2. La réforme LMD au Cameroun : un changement du paradigme de formation optant pour l'extension de la professionnalisation aux facultés

L'option de la réforme LMD de réaliser l'extension de la professionnalisation aux établissements facultaires est perceptible à travers l'analyse du dispositif de formation et du rôle des acteurs macro et méso de la gouvernance universitaire nationale, en s'appuyant comme précédemment sur le modèle politique du changement organisationnel. D'après la conception de Asif et al (2013), le rôle des acteurs politiques de la gouvernance universitaire du niveau macro consiste à donner l'impulsion en matière de définition des grandes orientations nationales, de normalisation ou de coordination du système universitaire. Quant au rôle des acteurs opérationnels du management universitaire au niveau méso, celui-ci consiste en l'implémentation des orientations, en la conception ou la révision des programmes ainsi que l'approche managériale de l'université (M. Asif et al., 2013).

Les principales clauses relatives à la professionnalisation applicables à l'UY1 se trouvent dans trois normes. Au niveau sous régional, il s'agit de la Directive n° 01/06-UEAC-019-CM-14, du 11 Mars 2006 déjà mentionnée plutôt. Au niveau national, les dispositions de l'Arrêté n°18/00035/MINESUP/SG/DDES/DAJ du 29 janvier 2018 portant organisation du système LMD dans l'enseignement supérieur au Cameroun. Au niveau de l'UY1, des éléments du Règlement pédagogique adopté le 27 décembre 2012. Une analyse de ces normes permet de mettre en lumière deux observations : la verticalité descendante de la réforme LMD et les prescriptions normatives en rapport avec l'adaptation des offres de formation à la demande sociale et à une pédagogie professionnalisante.

Sur le plan de la verticalité descendante de la réforme LMD à l'UY1, l'influence des acteurs de la gouvernance universitaire macro peut être appréhendée dans un premier temps, à travers le profil des acteurs responsables du pilotage de cette transformation, ainsi que la démarche et les outils utilisés. En effet, l'implémentation de la réforme suit la logique top down, car l'expression de la volonté politique des Chefs d'État de la CEMAC en faveur de l'adoption du système dans la Déclaration de Libreville de 2005, s'est concrétisée par les deux Directives communautaires du 11 mars 2006.

Rendu à l'implémentation du système à l'échelle nationale, c'est le ministre de l'enseignement supérieur qui s'est chargé de l'intégration de cette norme dans le cadre règlementaire en plusieurs phases au cours desquelles seuls les principaux responsables de la gouvernance universitaires ont participé. Conformément au principe de subsidiarité qui dispose que « l'échelon le plus bas n'abandonne à l'échelon supérieur ce qui est strictement nécessaire et, à contrario, la compétence de la collectivité supérieure s'étend aux fonctions qu'elle peut remplir de manière plus efficace que les communautés de base » (M. Chemillier-Gendreau, 1992, cité par L. Audouy, 2014, p. 6), la réforme LMD a suivi une planification nationale.

C'est en vertu de cette planification que le système LMD est introduit lors de l'ouverture de l'année académique 2006-2007. Le ministre de l'enseignement supérieur a intensifié l'intégration du système dans le droit national en adoptant l'Arrêté N° 18/0035/MINESUP/SG/DDES/DAJ, portant organisation du système LMD dans l'enseignement supérieur au Cameroun en 2018, afin de parfaire la transposition et l'adaptation des directives communautaires au droit et à certaines caractéristiques du Cameroun.

À l'échelle de l'UY1, la responsabilité de l'introduction du système LMD incombait au recteur. C'est dans cette perspective qu'il a participé au côté des autres recteurs et Vice-Chancellor des universités publiques camerounaises à la réunion avec les responsables du MINESUP le 26 septembre 2007 avant l'adoption de la Circulaire N° 07/0003/MINESUP/CAB/IGA/CE du 19 octobre 2007, actant la transposition du système LMD dans les normes nationales après la rentrée académique d'octobre 2006. En outre, pour ajuster les pratiques pédagogiques au sein des établissements de formation de l'UY1, le recteur de l'UY1 a organisé des réflexions au sein du Conseil d'université. Ces travaux ont abouti à l'élaboration et à l'adoption d'un règlement pédagogique en 2012 (Règlement pédagogique, 2012).

En ce qui concerne les prescriptions normatives relatives à l'adaptation des offres de formation à la demande sociale, l'analyse des normes de la CEMAC montrent qu'aucune discipline n'est en dehors de cette prescription. Elle dispose de : « développer la professionnalisation des études supérieures et les possibilités d'insertion de l'étudiant dans le tissu socio-économique » (Directive portant application du système LMD dans les universités et les établissements d'enseignement supérieur de l'espace CEMAC, 2006, art 3(3)), ce qui renvoie à la nécessité de conformer toute les offres de formation sans distinction aux compétences, aux métiers ou aux professions attachés au programme de formation, à la discipline ou aux besoins du monde socioéconomique.

Pour intégrer cette orientation au niveau national, la Circulaire du 19 octobre 2007 portant dispositions relatives au cadrage général en vue de l'introduction méthodique et progressif du système, puis l'Arrêté n°18/00035/MINESUP/SG/DDES/DAJ du 29 janvier 2018 sont adoptés. En matière de professionnalisation, il y est mentionné qu'un des objectifs généraux du système est de promouvoir la professionnalisation dans le but de résorber le chômage des diplômés de l'enseignement supérieur. De manière spécifique, la professionnalisation sous le système LMD vise plusieurs objectifs : des diplômés polyvalents et compétents dont l'insertion socioprofessionnel est garantie, la réforme et la diversification des offres de formation, l'incitation à l'apprentissage des compétences transversales et l'entrepreneuriat (Arrêté N° 18/0035/MINESUP/SG/DDES/DAJ, 2018, Art, 3, 7(5) et 9).

S'il n'est question que d'un projet de projection des diplômés dans les secteurs socioéconomiques, cette projection passe non seulement par la quête de l'adaptation de leurs compétences à la demande sociale à travers la normalisation d'un stage en milieu professionnelle dans les offres de formation de licence et de master professionnelle et technologique, mais aussi par l'implication de partenaires socio-professionnels lors de l'élaboration de la formation. Pour ce qui est du déroulement des enseignements, il est prescrit qu'un minimum de 25% du volume des enseignements soit dispensé par des professionnels exerçant leur activité principale dans le secteur ciblé par la formation (Arrêté N° 18/0035/MINESUP/SG/DDES/DAJ, 2018, Art. 9, 11, 12, 16).

En matière de prescriptions normatives relatives à la pédagogie de la professionnalisation, le dispositif pédagogique d'une offre de formation sous le système LMD est tenu au respect de certains principes et méthodes d'enseignement-apprentissage destinés à favoriser le développement des compétences chez les étudiants. L'analyse du Règlement pédagogique de l'UY1 permet d'identifier certains principes pédagogiques qui ont un lien direct avec la professionnalisation. Sur le plan de la configuration des offres de formation, chaque établissement doit élaborer à l'intention des étudiants un livret constitué du curriculum et du descriptif des Unités d'Enseignement (UE) comprenant :

> l'intitulé de l'UE suivi de sa valeur en crédits et de sa répartition en heures de Cours Magistral, Travaux dirigés et Travaux Pratiques s'il en existe ; le type de UE : Théorique (Cours, TD), Pratique (TP essentiellement) ou Mixte (…) ; l'objectif visé et le niveau de connaissance exigée ; les prérequis et le profil de l'apprenant ; le sommaire ou le contenu ; les compétences visées. Le descriptif du cours est révisable tous les trois ans (Règlement pédagogique, 2012).

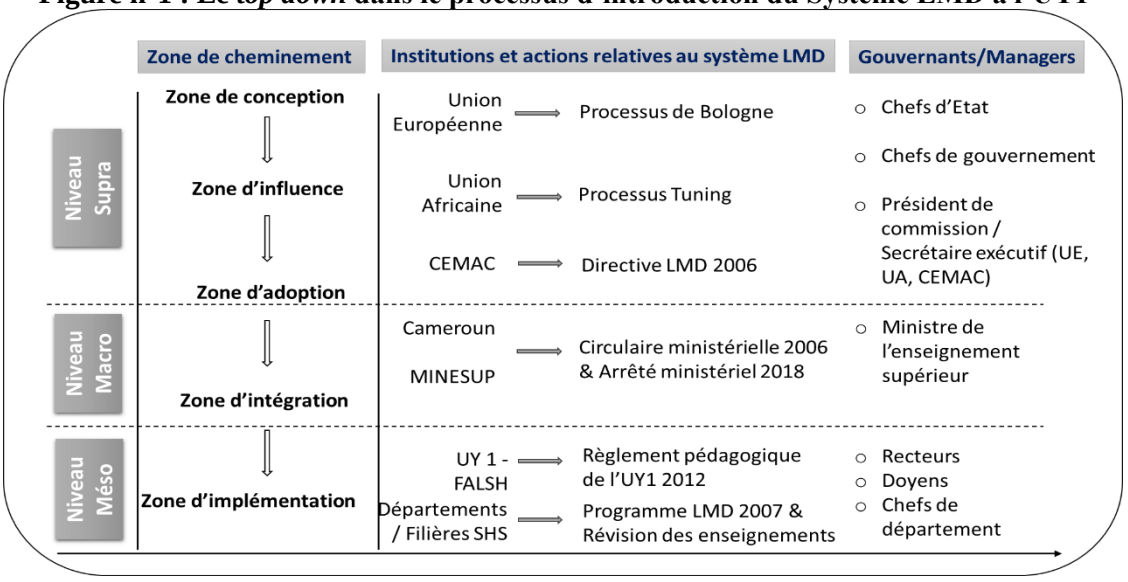
Les éléments du dispositif pédagogique en rapport avec la professionnalisation à l'UY1 comprennent également l'habilitation à dispenser des enseignements professionnels et technologiques. Elle correspond à un titre universitaire conféré individuellement ou collectivement à des enseignants professionnels ou technologues sur la base de leurs compétences et de leurs expériences dans un domaine spécifique. Cette habilitation vise à une Validation préalable des Acquis de leur Expérience (VAE) et de leurs compétences ; la professionnalisation des formations ; la valorisation des résultats de la recherche à travers le développement des partenariats avec les centres de recherche et les domaines socioéconomiques ciblés ; et réaliser des équivalences entre l'expérience professionnelle et technologique d'une part, et les grades d'enseignants d'autre part. Les éléments d'appréciation sont :

> Le diplôme, l'expérience professionnelle et la justification de l'exercice à titre permanent dans le domaine, au sein d'un organisme ou d'une institution reconnue, notamment le contrat de travail ; l'acte d'intégration, la qualité d'associé ou d'affilié pour les professions libérales ; la pertinence des taches effectuées et des fonctions occupées dans les organisations en rapport avec la spécialité ; les œuvres de création, les réalisations professionnelles, les ouvrages ou les inventions technologiques du candidat ; les projets conduits sur le terrain dans la spécialité du candidat ; l'expérience justifiée dans la pratique de l'enseignement professionnel ; la capacité du candidat à organiser les idées et à communiquer ; les publications, les travaux et les éléments attestant le rayonnement scientifique et culturel du candidat (Règlement pédagogique, 2012, p. 70-71).

À côté de ces critères de sélection et d'implication de professionnels ou technologues formateurs, les normes universitaires prévoient l'usage de méthodes pédagogiques basées sur l'approche par les compétences (APC) et la pédagogie active. En effet, l'option pour l'APC, en tant que «(…) capacité réelle et individuelle de mobiliser, en vue d'une action, des connaissances (théoriques et pratiques), des savoir-faire et des comportements, en fonction d'une situation de travail concrète et changeante et en fonction d'activités personnelles et sociales» (C. De Meerler, 2006, cité par N. Hirtt, 2009, p. 3), est clairement exprimée au travers des différents modes de réalisation des enseignements. Les TD, TP, CM, TPE, stages, projets, mémoires et thèses participent tous à cela. Un autre élément de la pédagogie de la professionnalisation est la répartition de la charge horaire 1h de CM = 1.5h de TD ou 3h de TP (Règlement pédagogique, 2012) ; et 1h de CM = 1.5h à 2h de TPE (MINESUP, 2015).

Au demeurant, il ressort que la réforme LMD à l'UY1 est l'émanation d'un processus politique vertical et descendant, profondément dominé par les acteurs de la gouvernance universitaire du niveau supranational et du niveau macro national. Cela explique que les outils privilégiés soient les outils juridiques et les acteurs soit des acteurs institutionnels. Toutefois, les principaux acteurs de la gouvernance universitaire n'ont pas normé ce que le système LMD considère concrètement comme une formation professionnelle ou une formation professionnalisante au Cameroun. Ainsi, l'analyse des velléités de *Bottom up* dans l'implémentation du volet professionnalisation de la réforme LMD au sein de la FALSH semble laisser apparaitre des adaptations et ajustement manifestant une certaine ambiguïté quant à la professionnalisation totale en humanités facultaires.

Figure n°1 : Le *top down* dans le processus d'introduction du Système LMD à l'UY1



Source : Auteur, synthèse du processus d'introduction du système LMD à l'UY1.

2. De la pluralité des croyances universitaires à l'organisation différenciée de la professionnalisation de l'offre de formation en humanités facultaires à l'UY1

En prenant appui sur la théorie des « anarchies organisées », dont le cadre doctrinal en matière d'organisation de l'université est transposé à l'UY1 et à la FALSH (2.1), il est dressé une analyse de la structuration différenciée de la professionnalisation de l'offre de formation facultaire en humanités comme une résultante de la réforme LMD (2.2).

2.1. La pluralité des croyances universitaires comme fondement des restrictions à la généralisation de la professionnalisation des humanités facultaires à l'UY1

Pour comprendre l'apparition de discordances conceptuelles et opérationnelles autour de la professionnalisation en humanités facultaires à l'UY1, il convient de faire une analyse doctrinale des cultures disciplinaires concernées. La définition des frontières des humanités reste néanmoins tangible. B. Parchemal (2014) les définit comme les sciences humaines et sociales ou les disciplines universitaires dites généralistes en raison du fait que toutes ont pour objet d'étude l'homme, soit dans sa vie en société, soit dans sa vie intérieure. Dans un essai de classification, M. Grawitz (1996) cite parmi les sciences sociales des disciplines qualifiées dans d'autres contextes de sciences humaines, de science politique et des disciplines des lettres. Il s'agit de la sociologie, l'anthropologie, la psychologie sociale, l'histoire, la géographie, la démographie, l'économie politique, la science politique, la linguistique.

Dans son analyse des systèmes d'enseignement supérieur, B. R. Clark (1983), expose un ensemble de croyances académiques qui se manifestent sous forme de plusieurs cultures et sous-cultures. Si la cohésion ou la stabilité d'une organisation repose sur des liens qui peuvent être fonction du cadre physique, des habitudes, des opportunités, d'une morale interne et d'un héritage émotionnel attaché à des symboles et des idées partagés (H. Kaufman, 1981, cité par B. R. Clark, 1983), l'université, en tant qu'organisation désagrégée, présente plusieurs types de croyances, autrement dit, des entités qui fabriquent des cultures ou des sous-cultures dont l'essentiel sont : la culture de la discipline, la culture de l'institution universitaire, la culture de la profession académique, et la culture du système universitaire national (B. R. Clark, 1983).

La culture de la discipline est perçue comme l'ensemble de valeurs et pratiques d'une filière. Elle trouve son fondement dans le fait que la discipline est l'unité de base du système académique, étant caractérisée par ses propres pratiques accumulées sur plusieurs générations. Chaque discipline est organisée autour d'activités intellectuelles, d'une tradition de

connaissance, d'un mode d'initiation ou de socialisation scientifique regroupant les théories, la méthodologie, les courants, les conditions d'appartenance et des thématiques particulières (B. R. Clark, 1983). Cette culture concerne également ce que l'auteur appelle les idoles de chaque discipline, c'est-à-dire les grands maîtres du savoir ou les sommités scientifiques qui bénéficient parfois d'une véritable exaltation. De plus, elle est caractérisée par un vocabulaire spécialisé ou un métalangage qui amène ses membres à communiquer sensiblement de la même manière. La force de ces cultures peut être fonction de l'âge de la discipline, des transferts internationaux en son sein, du niveau de développement du système national de production de connaissances et de la contribution de chacune dans ce système (B. R. Clark, 1983).

Du point de vue de la culture des disciplines, l'organisation de la FALSH en départements centrés chacun sur une discipline comme unité de base, fait de cette institution un lieu d'épanouissement des cultures disciplinaires. Chaque discipline des humanités facultaires dispose sur ce plan et à l'analyse de leurs programmes de formation respectifs, d'unités d'enseignement qui sont destinées à assurer la socialisation disciplinaire des étudiants (FALSH, 2007). On remarque aussi que certains départements disposent d'un Guide méthodologique propre pour la rédaction des mémoires et des thèses. En outre, l'analyse du processus de formation à la FALSH tend à montrer que la culture disciplinaire a parfois été une barrière à la diversification de la professionnalisation au sein des humanités, par son orientation prépondérante vers les métiers de la recherche et de l'enseignement.

Sur le plan des idoles, aucune de ces filières n'est en manque. Sans un souci d'exhaustivité, on peut se référer à des figures comme Claude Lévi-Strauss et à Philippe Laburthe-Tolra en Anthropologie ; Charles Conrad Abbott et Joseph Déchelette en Archéologie ; Paul Marie Joseph Vidal de La Blache et Victor Levasseur en Géographie ; Hérodote d'Halicarnasse et Cheik Anta Diop en Histoire ; Emmanuel Kant et Saint Augustin en Philosophie ; Sigmund Freud et Jean Piaget en Psychologie ; Emile Durkheim et Marx Weber en Sociologie. Pour ce qui est du métalangage, qu'il s'agisse de la variation culturelle ou le relativisme culturel en anthropologie ; de chaîne opératoire ou de culture matérielle en Archéologie ; de l'hémisphère ou du méridien en Géographie ; du fait historique ou de l'évènement en Histoire ; du monisme ou de la zététique en Philosophie ; de l'anamnèse ou de l'amotivation en Psychologie ; de l'anomie ou de la doxa en Sociologie ; on se situe dans un lexique d'initiés (C. Charron et al., 2014 ; (M. J. Herskovits, 1967) ; L. Febvre, 1952 ; E. Akamatsu, 2017 ; F. Lebaron, 2009).

La culture de l'entreprise ou de l'institution universitaire, désigne les valeurs et les pratiques particulières propres à une université. Elle va au-delà des particularismes disciplinaires et repose sur plusieurs symboles institutionnels facteurs de pouvoir. Le premier représente l'envergure ou l'étendu du dispositif organique. Dans le cas où l'organisation universitaire est constituée de petites entités ou unités, celle-ci est plus apte à créer une idéologie organisationnelle que dans le cas où ce sont des grandes entités qui la composent. Le deuxième réside dans l'intégration organisationnelle, qui traduit le fait que des unités de l'institution développent des liens d'interdépendance. Le troisième est l'âge de l'organisation universitaire, dont l'ancienneté est parfois le gage d'un important réservoir de traditions. Le quatrième relève des combats organisationnelles antérieurs, surtout lorsque ceux-ci ont donné à l'institution des références évènementielles historiques ou des sagas en rapport avec la naissance, des mutations, des scandales, etc. Le cinquième a trait à la compétitivité du dispositif organique, particulièrement sa solidité et sa résilience face aux crises (R. B. Clark, 1983).

Sur un tout autre plan, la culture de l'entreprise se réfère également à trois sous-cultures suivantes : la culture des étudiants, la culture de la faculté et la culture administrative. R. B. Clark et M. Trow (1977, cité par R. B. lark, 1983) distinguent quatre types de cultures étudiantes. Il s'agit de la culture académique, en référence à celle des étudiants en quête

d'érudition ; de la culture professionnelle, ou celle des étudiants qui veulent aller rapidement vers des métiers ; de la culture de collège, davantage présente dans les écoles élitistes ; et de la culture non conformiste. A l'UY1, les sous-cultures des étudiants, la culture des facultés et la culture administrative sont identifiables. En ce qui concerne les sous-cultures étudiantes, on y retrouve des étudiants en quête d'érudition manifestant leur culture académique. Celle-ci apparaît souvent chez les étudiants qui s'inscrivent dans un projet de longues études afin de devenir enseignant d'université. On rencontre également des étudiants intéressés par des formations brèves ou professionnelles afin de rechercher rapidement un emploi, montrant ainsi leur culture professionnelle dans les masters professionnelles. Quelques éléments de la culture des collèges sont visibles chez les étudiants des écoles professionnelles publiques notamment l'élitisme. La culture non-conformiste quant à elle se manifeste chez des étudiants qui échappent à toute catégorisation figée ou qui ont des marqueurs de plusieurs cultures en raison peut-être de leur passage dans des facultés, des grandes écoles ou le milieu professionnel.

Pour ce qui est de la culture des facultés, il n'existe pas un cadre figé. Néanmoins, R. B. Clark (1983), dans un essai de profilage détermine la culture de recherche, la culture d'enseignement, la culture de formation professionnelle et la culture du travail de terrain. En matière de culture administrative, Mc Connel et S. Edelstein (1977, cités par R. B. Clark, 1983) identifie trois cultures : celle de l'intégration et de la rotation de certains professeurs aux fonctions d'administration ; celle où le statut ou la situation des administratifs est défini au niveau de l'université ; celle enfin où ce statut est défini au niveau du système national.

En matière de culture des facultés, la FALSH semble présenter des traditions particulières. En considérant le profilage des facultés qu'effectue R. B. Clark (1983), on peut identifier des marqueurs de plusieurs sous-cultures. La Revue des Annales de la FALSH ; la juxtaposition d'un Guide méthodologique de la FALSH et des guides méthodologiques des départements ; la production de différents mémoires et thèses de doctorat constituent des éléments visibles de la culture de recherche. La pratique systématique des cours magistraux et de séminaires pour les étudiants traduit sans doute l'existence d'une culture d'enseignement. Des bribes de la culture de la formation professionnelle sont identifiables dans des éléments de l'approche par les compétences et de la pédagogie active, à l'instar de TD/TPE et des contenus de formation orientés vers l'exercice de certains métiers tel que celui de chercheur, etc., ainsi que dans les masters professionnels. Moins visible, la culture du travail de terrain apparaît plus dans les cycles de recherche et un peu plus tôt dans certaines filières telles que l'Archéologie et la Gestion du Patrimoine, ou la Géographie.

En ce qui concerne la culture administrative, la présence concomitante au sein du personnel administratif de la FALSH des membres du corps professoral, de fonctionnaires et de contractuels affectés ou recrutés par l'État, des personnels d'appui et des contractuels recrutés par l'université est une illustration des trois cultures que propose l'auteur : la culture de l'intégration et de la rotation des professeurs aux fonctions administratives ; la culture de la détermination du statut et de la situation des administratifs au niveau de l'université, ainsi que de celle où cette détermination se fait au niveau du système national. Pour ce qui est de la culture de la profession académique, elle est globalement partagée par tout le corps professoral quel que soit les disciplines. Elle vient de l'appartenance à la communauté des académiciens. Elle est caractérisée par deux privilèges majeurs : la liberté de recherche et la liberté d'enseignement. Ce sont des privilèges qui insistent sur l'autonomie individuelle et collégiale de la communauté des enseignants-chercheurs (R. B. Clark, 1983).

Sur le plan de la culture de la profession académique dont les deux marqueurs sont la liberté de recherche et la liberté d'enseignement, l'UY1 n'est pas en reste. L'analyse des franchises universitaires, tout au moins au niveau formel montre que ces deux libertés fondamentales sont prises en compte en ces termes : « l'enseignement et la recherche implique

l'objectivité du savoir et la tolérance des opinions. Ils sont incompatibles avec toute forme de propagande et doivent demeurer hors de toute emprise politique ou économique partisanes » (Décret n° 93/036, 29 janvier 1993, art 7). L'université est même clairement qualifiée de « lieu clos et apolitique » (Décret n° 93/036, 29 janvier 1993, art 9).

La culture du système universitaire national représente quant à elle l'ensemble des croyances académiques issu des traditions d'un État. Mais pour la catégorisation de la culture d'un système national, quatre variables sont considérées : l'accès au système, le niveau de spécialisation de la formation, l'employabilité et le niveau de la recherche (R. B. Clark, 1983). L'analyse de la FALSH dans le cadre du système universitaire national dévoile la mise en œuvre des quatre variables. Du point de vue des valeurs d'accès au système, les filières des humanités obéissent à l'entrée au premier cycle, au principe du « open door » (Décret 93/027, 19 janvier 1993, art 12 et Loi n° 005, 16 avril 2001, art 11) ; pendant que le niveau cinq, le troisième cycle relèvent du principe de l'accès restreint en fonction de la performance des candidats ou de la capacité d'accueil et d'encadrement institutionnel.

Sur la variable niveau de spécialisation de la formation, les humanités de la FALSH peuvent se rattacher au modèle de diversification des champs de connaissance des étudiants lorsqu'on considère les formations qui ont un cycle de tronc commun avant des cycles de spécialisation. Pourtant, elle peut aussi s'apparenter au modèle d'ultra-spécialisation si l'on se réfère aux formations généralement dites professionnelles de la FALSH qui s'inscrivent dans un champ scientifique précis ou un ensemble de champs scientifiques apparentés ou interdisciplinaires. En revanche, si la variable liée à la recherche se retrouve dans tous les établissements, la variable de l'employabilité, faute d'une production de données institutionnelles sur l'insertion professionnelle des diplômés de cette université, ne peut être objectivement analysée. Un bilan de l'application de ces différentes cultures permet de faire les deux observations suivantes : d'une part, la plupart des croyances ou des doctrines identifiées par Burton Robert Clark sont observables à la FALSH ; d'autre part, certaines de ces cultures entretiennent une certaine pesanteur face au mouvement de professionnalisation inhérent au système LMD.

2.2. Du foisonnement des cultures universitaires à l'organisation différenciée de la professionnalisation de l'offre de formation facultaire en humanité à la FALSH

L'analyse des initiatives spontanées de développement de la professionnalisation antérieures et postérieures à la réforme LMD permet de mettre en relief l'organisation différenciée de la professionnalisation à travers des velléités spontanées de professionnalisation visibles au niveau des acteurs méso de la gouvernance universitaire. En effet, l'orientation professionnalisante du système LMD peut être perçue sous cet angle comme un prolongement du mouvement de professionnalisation en marche depuis quasiment la naissance de l'université camerounaise, mais remis à jour par l'augmentation du chômage des diplômés identifié à la réforme de 1993 dans un contexte de massification (C. Awono Onana et M. Fouda, 2014).

Ainsi, après plus de seize ans sous la réforme de 1993, la mise en œuvre de ce principe de systématisation de l'accès à la formation professionnalisante dans les facultés en 2006 a confronté les tenants des disciplines facultaires à l'épreuve de la détermination ou de la qualification de la professionnalité ou non de leurs offres de formation dominées par une culture d'enseignement et de recherche héritée de l'origine des universités et de la 1ère Révolution de l'enseignement supérieur ou Révolution humboltienne fortement centrée sur le développement de la fonction de recherche en plus de la fonction d'enseignement (W. Rüegg, 1969). En répondant à cette épreuve par la différenciation entre formations classiques et formations professionnelles, un chemin spécifique a été ouvert pour la prolifération des masters professionnels en marge des formations académiques. Par cette différenciation, la question de

l'effectivité de l'extension du principe de professionnalisation aux facultés se pose, à un moment où les sept premiers secteurs pourvoyeurs d'emploi au Cameroun identifiés en 2007 par le document de politique nationale de l'emploi et de la formation professionnelle excluait les humanités ; où le taux de chômage élevé des diplômés de l'enseignement supérieur qui recherche une correspondance entre l'emploi recherché et le métier appris se situait à la troisième place des catégories scolarisées avec 52.2%, après les 59.1% et 59.8% respectivement chez les diplômés des secondaires des 1er et 2nd cycles techniques (Institut National de la Statistique, 2013).

En ce qui concerne les formations proprement qualifiées de professionnelles, à l'UY1 des éléments de cette approche se manifestent à travers des phénomènes tels que l'émergence spontanée de quelques formations estampillées du qualificatif professionnel au sein des départements des humanités présentés ci-dessous.

Tableau n°1 : Les masters répertoriés professionnels à la FALSH en 2024

Départements	Intitulés	Diplômes préparés
Anthropologie	Chefferies, tradition et territoires	**Master professionnel**
	Culture et évènementiel en Afrique	
Arts et archéologie	Production cinématographique et audiovisuelle	
Géographie	Cartographie, télédétection, système d'information géographique, gestion durable des territoires	
	Urbanisme, aménagement et développement urbain	
Psychologie	Psychologie du travail et des organisations	
Sociologie	Genre et développement	

Source : UY1, 2024, p. 1.

Ces offres de formation peuvent être considérées comme la concrétisation d'un changement continu en raison du lieu d'impulsion des initiatives. Elles ont émergé des disciplines ou des départements, parfois en collaboration avec des parties prenantes extérieures à l'université, dans le but de répondre à des vides et à des besoins en formation identifiés dans le travail quotidien. Prenons-en pour preuve les mots qui font office de contexte et de problématique du master professionnel en Genre et Développement :

> La problématique du Genre et des *Women Studies* est depuis lors apparue comme un lieu transversal de rencontre en vue de comprendre, d'évaluer et d'accompagner la demande nationale et internationale consécutive à l'évolution de nos sociétés. Cette dernière a ainsi ouvert la voie à une variété de pratiques professionnelles. De nombreux organismes nationaux et internationaux on explicitement formulés des demandes en formation professionnelle orientées vers l'employabilité dans le secteur genre. Le présent master constitue une réponse à cette question. (UY1, 2011, p.1)

L'élaboration de ce programme de formation, comme la création de tous ces programmes professionnels manifeste un changement spontané après capitalisation des expériences antérieures et leur réinvestissement dans les pratiques de formation. Dans la même logique, on peut voir que ce sont les spécialistes des disciplines qui sont les acteurs de ce changement. Cependant, fort est de constater qu'il n'existe pas réellement une étude formelle des débouchés potentielles ou du bassin d'emploi qui accompagne l'ouverture de cette formation comme le prévoit la norme universitaire (Arrêté n° 99/059/MINESUP/DDES, 16 novembre 1999, art 3 et 4). De même l'offre de formation n'indique pas les types de métiers que peuvent exercer les diplômés à leur sortie. Il énonce dans son contexte et ses objectifs ce qui suit :

> (…) former des professionnels de haut niveau intéressés par les liens entre la problématique genre et développement ; d'aider les candidats à mieux percevoir le nouvel environnement institué par

> la prise en compte du genre dans les politiques et les pratiques de développement ; de fournir aux professionnels des outils d'opérationnalisation des nouveaux concepts, consécutifs à l'introduction de la variable genre dans les nouvelles approches de développement. (UY1, 2011).

À l'analyse de ces objectifs et du qualificatif professionnel assigné à cette offre de formation à la vue de son classement dans cette catégorie dans l'annuaire statistique de l'UY1 (UY1, 2023), il semble difficile d'identifier le ou les métiers ou professions visés par la formation. Quoiqu'il en soit, on peut se risquer à déduire, sur la base des enseignements prévues, que la formation vise un profil d'analyste ou de chercheur ou manageur en genre et développement capable entre autres, au regard des enseignements programmés, de comprendre les concepts et approches clés du genre, de réaliser une stratégie ou une politique d'intégration du genre, d'animer une formation en matière de genre, de réaliser des évaluations centrées sur les questions de genre à partir d'outils appropriés, de manager des projets ou des programmes centrés sur le genre (UY1, s. d.). Le même constat se fait à la lecture de la fiche de renseignement sur le master Cartographie, Télédétection et SIG. Il inique ce qui suit :

> Ce master professionnel donne accès aux secteurs d'activités suivants: Gestion des collectivités territoriales (la gestion des ressources à travers des cartes d'exploitation et la modélisation de l'espace; la planification des réseaux (d'eau, électricité, téléphone ,fibre optique, distribution de gaz…), Mise sur pied de plan de développement local (PDL) ; Aménagement du territoire (mise sur pied du schéma directeur d'aménagement urbain (SDAU); mise sur pied des plans de zonage et d'occupation des sols; planification de la répartition des infrastructures (hôpitaux, écoles, pharmacies, super marchés, aires de jeux, stations-services…). Gestion de l'environnement (appui à l'étude d'impact environnemental et sociale à travers un suivi fiable ; appui en audit afin de mesurer les actions menées) (…). (UY1, 2014)

Fort est donc de constater, malgré la pertinence des compétences énumérées, que les mêmes limites observées dans les programmes de formation classiques en matière d'étude du bassin d'emploi et de présentation des débouchés sous forme de profil de métiers se retrouvent aussi dans les offres de formation dites professionnelles. Ce qui manifeste une certaine rigidité face à l'exigence de professionnalisation des formations dans le système LMD, mais plus encore une sorte d'écart par rapport à la norme qui tend à créer de la confusion autour de ce qu'est censé être une formation professionnalisante.

Cette confusion s'exprime également par le chevauchement du Master professionnel Urbanisme, Aménagement et Développement urbain à côté d'un Master classique connexe en Dynamiques Urbaines et Rurales. Mais plus encore, à l'analyse du choix de différencier les formations classiques/académiques/recherches des formations professionnelles sous un système qui se veut professionnalisant. De plus, l'un des révélateurs emblématiques de cette confusion est le gap observé dans les coûts différenciés de formation dans les offres de formation classiques et les offres de formation dite professionnelles facultaires sous le système LMD. En effet, si les formations classiques facultaires sont quasi entièrement prises en charge par la subvention de l'État, les formations professionnelles facultaires sont quasiment entièrement financées par les étudiants.

Or, si la professionnalisation, dans une optique complétive à la conception de S. Stavrou (2011), consiste à la mise en œuvre de l'approche par les compétences, c'est-à-dire l'organisation et la mise en œuvre d'une offre de formation en déterminant dans le curriculum, ce que l'étudiant doit être capable de faire et en soutenant l'action pédagogique par plusieurs ressources (G. Le Boterf, 2008), il est évident que quel que soit les distinctions entre formation académique et professionnelle, toute formation qui met en œuvre cette approche est professionnalisante. L'origine de cette ambiguïté autour de la conception de la professionnalisation de la formation facultaire se trouverait probablement dans la difficulté de l'université camerounaise à adapter la mission de formation des cadres de l'administration du

jeune Etat indépendant (C. Awono Onana et M. Fouda, 2014) qui lui a été assignée à sa création. En effet, avec la crise des année 1980 et les ajustements structurels du Fonds Monétaire International (FMI), la rationalisation du secteur public et parapublic a entrainé la limitation des recrutements dans la fonction publique (M. J. Abena Etoundi, 2020), entrainant un déplacement progressif du besoin en ressources humaines des cadres de l'administration vers des professionnels compétents pour le secteur privé.

Selon S. Belinga Bessala (2007), la valorisation des diplômes pour l'accès et le classement aux différentes grilles salariales de la fonction publique au détriment de la valorisation et de la différenciation des compétences ou des savoir-faire sont également des facteurs explicatifs du déficit de professionnalisation. Le résultat de son point de vue est que « nos universités ont eu à développer chez nos étudiants, le culte du diplôme au détriment de celui de la compétence professionnelle » (S. Belinga Bessala, 2007, p. 19). On comprend pourquoi la professionnalisation est une des mesures clés portées par la réforme de 1993 pour lutter contre le culte du diplôme et le chômage des diplômés. C'est à cette fin que parmi les objectifs de la réforme apparaissaient en effet en bonne position l'accroissement de la professionnalisation des enseignements et l'augmentation des offres éducatives (C. Awono Onana et M. Fouda, 2014).

Ce projet d'accroissement de la professionnalisation des enseignements est fort évocateur de l'historicité de cette préoccupation, car il montre qu'en la matière, il existait déjà certaines pratiques jugées insatisfaisantes au moment de cette réforme en 1993. Le système de formation de l'UY1, dont la particularité est la différenciation entre les facultés et les grandes écoles professionnelles s'inspirait du modèle universitaire français décris par C. Charle et J. Verger (1994). Ce modèle se caractérisait par des formations fortement généralistes ou académiques au sein des établissements facultaires, avec un accès ouvert et des formations à des métiers spécifiques dans les écoles professionnelles publiques où l'accès est limité (C. Charle et J. Verger, 1994).

Cependant, le principe de la systématisation, de la généralisation voire de la démocratisation de l'accès à la professionnalisation qui figure déjà tacitement dans l'objectif de son accroissement dans l'enseignement supérieur au moment de la réforme de 1993 paraît n'avoir pas été suffisamment mise en œuvre, si on considère, les changements intervenus dans le cadre de cette réforme et la persistance du problème qui justifie, l'entrée dans le système LMD. C'est une proposition plausible qui vient à l'esprit quand on observe que l'introduction de ce système intervient bien que la réforme de 1993, à travers le Décret n°93/036 du 29 janvier 1993 prévoyait une Division de la Planification et du Développement (DIPD) chargée de mener des études sur les débouchés et les besoins du monde du travail.

Considérons ensuite d'autres mesures de gouvernance universitaire adoptées en réponse à ce problème croissant de déficit de professionnalisation. L'absence d'un cadre clair régissant l'élaboration, la validation et l'évaluation des offres de formation dans les universités d'État a conduit à l'adoption, le 16 novembre 1999, d'un arrêté du ministre de l'enseignement supérieur fixant les modalités d'habilitation à ouvrir des cycles dans une filière de formation (Arrêté n° 99/059/MINESUP/DDES, 16 novembre 1999 fixant les modalités d'habilitation à ouvrir des cycles dans une filière de formation dans les universités d'Etat, 1999). Dans un contexte où les Décrets n° 93/026 et n°93/027 du 19 Janvier 1993, portant respectivement création des universités d'État et dispositions communes à ces dernières ne restaient qu'au niveau des grands principes de gouvernance pédagogique, l'adoption de cet arrêté six ans après la réforme traduit aussi sans doute l'inefficacité de la phase de transition. Car, ce n'est qu'en 1999, qu'une norme vient préciser le processus d'ouverture d'une formation.

Conclusion

À la question de savoir quelle est l'influence de la réforme LMD, en tant que décision politique sur la professionnalisation de la masse étudiante en sciences humaines et sociales à la FALSH, l'hypothèse selon laquelle la réforme LMD a engendré des discordances conceptuelles et opérationnelles au sujet de la professionnalisation de masse a été formulée. Dans le processus de vérification de cette hypothèse, cette étude a analysé les fondements de la réforme LMD sous le prisme des acteurs supra, macro et méso de la gouvernance universitaire ; et une analyse de l'organisation différenciée de la formation professionnalisante entre les parcours académique et les parcours proprement qualifiés de professionnels.

De cette analyse, il ressort que la réforme LMD constitue une importation du système européen de formation, dont la mise en place progressive dans le cadre du processus de Bologne n'a pas abouti à une application uniforme au sein du système universitaire des États-parties, chacun l'appliquant avec des adaptations ou des spécificités nationales propres. Sa transposition dans l'espace CEMAC s'est par conséquent accompagnée d'adaptations dont l'une des plus importantes est l'option pour l'extension de la professionnalisation aux offres de formation des établissements facultaires tel que la FALSH.

Si l'orientation professionnalisante du système LMD entre en résonnance avec les préoccupations de formation en humanités facultaires de l'UY1, il est possible de remarquer des velléités de résistance ou tout au moins des discordances dans la mise en œuvre de la professionnalisation à la FALSH. Du point de vue terminologique, la différenciation entre formations professionnelles et formations académiques dans un système de professionnalisation généralisée est une curiosité qui donne l'impression que les formations académiques seraient en dehors de la professionnalisation. Du point de vue des normes universitaires, l'absence d'un encadrement normatif suffisamment précis sur la signification de ce qu'est une formation universitaire professionnalisante au Cameroun entretient des difficultés d'implémentation et d'évaluation de la professionnalité d'une offre de formation. Sur le plan de l'organisation des programmes de formation facultaires académiques et professionnelles des humanités de la FALSH, la structuration superficielle des débouchés en termes de métiers ou de professions ciblés laisse planer un floue dans l'implémentation de la professionnalisation.

En outre, les discordances dans la gestion de la professionnalisation des offres de formation en humanité de la FALSH sont perceptibles au travers de la différence des modes de financement entre le régime de formation professionnalisante appliqué au parcours académiques et le régime de formation professionnalisante appliqué aux formation dites professionnelles, en l'occurrence les masters professionnelles facultaires. Les premiers étant subventionnés par l'Etat, tandis que les second étant laissés à la charge des étudiants et de leurs soutiens financiers privés dans le cadre des activités génératrices de revenu de l'université.

En définitive, l'hypothèse selon laquelle, la réforme LMD engendrerait des discordances conceptuelles et opérationnelles au sujet de la professionnalisation de la masse étudiante en humanités à la FALSH, se confirme partiellement, car il apparait effectivement des adaptations et une professionnalisation différenciée au sein des humanités. Cette différenciation engendrant une ligne de démarcation entre académisation et professionnalisation dans un système dit de professionnalisation généralisée. Tout ceci constitue la symptomatique d'une confusion quant au sens de la professionnalisation de l'offre de formation universitaire ou facultaire, car la formation académique au sein des disciplines des humanités facultaire aboutit au développement des compétences et connaissances correspondantes à des professions ou à des métiers.

Références bibliographiques

ABENA ETOUNDI Mathieu Jérémie, 2020, « La longue crise économique des années 80 : Efforts de redressement et répercussions socio-économiques au Cameroun », *African journal of Litterature and humanities*, Vol*1, N*°3, p. 76-86.

AKAMATSU Etienne, 2017, *La dissertation philosophique. Méthodes et ressources*, France Armand Colin.

Arrêté N° 18/0035/MINESUP/SG/DDES/DAJ, portant organisation du système Licence, Master, Doctorat/PhD dans l'enseignement supérieur au Cameroun, 2018.

Arrêté n° 99/059/MINESUP/DDES, 16 novembre 1999 fixant les modalités d'habilitation à ouvrir des cycles dans une filière de formation dans les universités d'Etat, Acte jurid. N° N° 99/059/MINESUP/DDES, 1999.

ASIF Muhammad, AWAN Muhammad Usman, KHAN Muhammad Khalid, AHMAD Niaz, 2013, « A model for total quality management in higher education », *Quality & Quantity*, Vol *47, N*°4, p. 1883-1904. https://doi.org/10.1007/s11135-011-9632-9

AUDOUY Laurèn, 2014, *Le Principe de subsidiarité au sens du droit de la Convention européenne des droits de l'homme,* [Thèse de doctorat en Droit public, Université de Montpellier]. https://doi.org/10.14375/NP.9782874557415

AWONO ONANA Charles et FOUDA Marcel, 2014, « La réforme de gouvernance au Cameroun : Entre régulation et privatisation », In Michaela Martin (Éd.), *La gouvernance dans l'enseignement supérieur : Quelles politiques avec quels effets ?,* UNESCO et IIPE, p. 77-107. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231857

BELINGA BESSALA Simon, 2007, « Motivations, enjeux et impératifs de la professionnalisation : Un changement indispensable au Cameroun », In *Actes du Séminaire « Quelles stratégies pour professionnaliser l'enseignement supérieur ? » du 31 janvier au 1er février 2007*, MINESUP, p. 18-24.

BENEITONE Pablo, 2014, « Compétences génériques et processus de consultation », In C. Awono Onana, O. Bandele Oyewole, D. Teferra, P. Beneitone, J. González, R. Wagenaar (Éds.), *Tuning et l'Harmonisation de l'Enseignement Supérieur : L'expérience africaine,* Université de Deusto, p. 67-97. https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/05/Tuning-Africa-2014-FRANCES.pdf

CHARLE Christophe et VERGER Jacques, 1994, *Histoire des universités*. PUF.

CHARLIER Jean-Emile, 2009, « Le processus de Bologne, son histoire officielle, quelques éléments de son histoire cachée et quelques enjeux immédiats », In J-M Charlier, S Croché et A K Ndoye, *Les universités africaines francophones face au LMD. Les effets du processus de Bologne sur l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe*, Academia, p. 23-68. http:// hdl.handle.net/2078.1/180520

CHARLIER Jean-Emile et CROCHE Sarah, 2003, « Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices », *Education et Sociétés, L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation*, Vol *2,* N°12, p. 13-34. https://www.researchgate.net/profile/Jean-Emile-Charlier-2/publication/251057397_Le_processus_de_Bologne_ses_acteurs_et_leurs_complices/links/0a85e538c4433d0a40000000/Le-processus-de-Bologne-ses-acteurs-et-leurs-complices.pdf

CHARLIER Jean-Emile et CROCHE Sarah, 2012, « L'influence normative du processus de Bologne sur les universités africaines francophones », *Éducation et Société, L'Europe : une mise en ordre cognitive ?*, Vol 1, N°29, p. 87-102.

CHARRON Camilo, DUMET Nathalie, GUÉGUEN Nicolas, LIEURY Alain, RUSINEK Stéphane, 2014, *Les 500 Mots Clés de la Psychologie*, Dunod. https://fr.scribd.com/document/751780601/Les-500-mots-de-la-psychologie

CLARK Burton Robert, 1983, *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*, University of California Press.

CROCHE Sarah, 2006, « Qui pilote le processus de Bologne ? », *Education et Sociétés, De la formation à l'emploi : des politiques à l'épreuve de la qualité*, Vol 2, N°18, p. 203-217.

CROCHE Sarah, 2009, « Le mythe de Bologne », In *Les universités africaines francophones face au LMD. Les effets du processus de Bologne sur l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe*, Academia, p. 89-112. http:// hdl.handle.net/2078.1/180520

DÉCLARATION DE LIBREVILLE SUR LA CONSTRUCTION DE L'ESPACE CEMAC DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, 2005.

DIRECTIVE PORTANT APPLICATION DU SYSTÈME L-M-D dans les universités et établissements d'enseignement supérieur de l'espace CEMAC, Acte jurid. N^{o} N° 01/06-UEAC-019-CM-14, 2006.

FACULTÉ DES ARTS, LETTRES ET SCIENCES HUMAINES, 2007, *Programmes LMD. Année académique 2007-2008*.

FAVE-BONNET Marie-Françoise, 2007, « Du Processus de Bologne au LMD : analyse de la "traduction" française de "quality assurance" », *Les Universités et leurs marchés*, Sciences Po Paris, France, p. 1-13. https://hal.science/hal-00339083.

FAVE-BONNET Marie-Françoise, 2010, « L'université à l'heure de Bologne : Bilan d'une décennie », *Grande-Europe*, N°25, p. 5-14.

FEBVRE Lucien, 1952, *Combats pour l'histoire,* Paris, Armand Colin. https://classiques.uqam.ca/classiques/febvre_lucien/Combats_pour_lhistoire/Combats_pour_lhistoire.html.

GRAWITZ Madeleine, 1996, *Méthodes des sciences sociales*, 10è édition, Paris, Dalloz.

HERSKOVITS Melville J, 1967, *Les bases de l'anthropologie culturelle*, Paris, François Maspero.

HIRTT Nico, 2009, « L'approche par compétences : Une mystification pédagogique », *L'école démocratique*, N°39, p. 1-34.

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE, 2013, *Formation et insertion professionnelle, Thème 2a*. INS.

LE BOTERF Guy, 2008, « Des cursus professionnalisants ou par compétences à l'Université : Enjeux, craintes et modalités », *Actualité de la formation permanente*, n°209, p. 49-55.

LEBARON Frédéric, 2009, *La sociologie de A à Z. 250 mots pour comprendre*, Paris, Dunod. http://livre21.com/LIVREF/F38/F038017.pdf.

MESSINA Gérard-Marie, 2011, *La nouvelle gouvernance universitaire au Cameroun*, Paris, L'Harmattan.

MINESUP, 2015, *Guide d'élaboration d'un cadre d'assurance qualité interne par les institutions universitaires camerounaises*.

MOHAMEDBHAI Goolam, 2008, The effects of massification on higher education in Africa, Rapport d'étude, Association des Uiversités Africaines. https://web.archive.org/web/20180430095837id_/http://ahero.uwc.ac.za/index.php?module=cshe&action=downloadfile&fileid=184090925132027916241 26.

MUSSELIN Christine, 1997, « Les universités sont-elles des anarchies organisées ? », In Jacques Chevallier (éd), *Désordre(s)*, Presses Universitaires de France, p. 291-308. https://sciencespo.hal.science/hal-03567656/document

NOVOA Antonio, 2020, « La notion de réforme en éducation est-elle encore pertinente aujourd'hui ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres, Réformer l'éducation. Questions préalables*, N°83, p. 23-31.

PARCHEMAL Blandine, 2014, « La place des humanités au sein de l'institution universitaire contemporaine », *Ithaque : Revue de philosophie de l'Université de Montréal,* N°15, p. 25-49.

PONS Xavier, 2020, « Qu'est-ce qu'une réforme éducative réussie ? Une réflexion sociologique », *Revue internationale d'éducation de Sèvres, Réformer l'éducation. Questions préalables*, (83), 33-43.

POURCELOT Charlotte, 2021, « L'internationalisation de l'enseignement supérieur : Le meilleur des mondes ? Par Laurent Cosnefroy, Jean-Marie De Ketele, Bernard Hugonnier, Philippe Parmentier, Donatella Palomba et Stamenka Uvalic-Trumbic », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur,* Vol 2, N°37, p. 1-7.

RAVINET Pauline, 2009, « Comment le processus de Bologne a-t-il commencé ? La formulation de la vision de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur en 1998 », *Éducation et Sociétés*, Vol 2, N°24, p. 29-44.

RÜEGG Walter, 1969, « L'université humboldtienne réformée », *Revue d'Allemagne et des pays de langue allemande*, N°1-2, p. 129-156.

STAVROU Sophia, 2011, « La "professionnalisation" comme catégorie de réforme à l'université en France. De l'expertise aux effets curriculaires », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Hors-série* N°3, p.93-109.

TROW Martin A., 2007, « Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access : Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII », in Philip Altbach (Ed), *International Handbook of Higher Education*, Dordrecht Springer Netherlands, p. 243-280.

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ 1, (s.d.), *Livret du master professionnel Genre et développement*, Département de sociologie.

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ 1, 2011, Appel à candidature au Master professionnel Genre et Développement, Département de sociologie.

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ 1, 2014, Brochure de renseignement, Master professionnel en Cartographie, Télédétection et Systèmes d'Informations Géographiques appliqués à la Gestion durable des Territoires, Année académique 2014-2015, Département de géographie.

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ 1, 2023, Annuaire statistique 2022 de l'Université de Yaoundé 1.

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ 1, 2024, Communiqué-radio/presse, Direction des affaires académiques et de la coopération. https://uy1.uninet.cm/wp-content/uploads/2024/08/Preinscriptions-Formations-Professionnelles-a-lUY1-2024-2025.pdf

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ 1, 2012, Règlement pédagogique.

VAS Alain, 2005, « Les processus de changement organisationnel à l'épreuve des faits : une approche multiparadigmatique », *Management international*, Vol 9, N°2, p. 21-36.

WITTORSKI Richard, 2012, « La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : Quelques spécificités », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, Vol 28, N°1, p. 1-13.

LABORATOIRE DE RECHERCHE EN SCIENCE DE L'ÉDUCATION

École Normale Supérieure

LAKISA est une revue spécialisée en sciences de l'éducation. C'est une revue indexée, semestrielle, à comité scientifique et de lecture international. *LAKISA* est hébergée au sein du Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED) de l'École Normale Supérieure de l'Université Marien Ngouabi (Congo). Elle a pour objectif de promouvoir la Recherche en Éducation à travers la diffusion des savoirs dans ce domaine de la recherche. La revue publie des articles originaux dans le domaine des sciences de l'éducation (didactique des disciplines, sociologie de l'éducation, psychologie des apprentissages, histoire de l'éducation, philosophie de l'éducation…). Les langues de publication sont le français et l'anglais. La revue publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques dans les mêmes domaines.

Les auteurs qui soumettent des articles dans la revue *LAKISA* sont tenus de respecter les principes et normes éditoriales CAMES de présentation d'un article en Lettres et Sciences Humaines (NORCAMES/ LSH) ainsi que la typographie propre à la revue.

L'ensemble des articles publiés dans la revue LAKISA sont en libre accès sur le site internet de la revue. Cependant, les opinions défendues dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Elles ne sauraient être imputées aux institutions auxquelles ils appartiennent ou qui ont financé leurs travaux. Les auteurs garantissent que leurs articles ne contiennent rien qui porte atteinte aux bonnes mœurs.

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)
1 avenue des premières jeux africains (Brazzaville- Congo)
Éditeur : LARSCED
https://doi.org/10.55595/LAKISA
www.lakisa.larsced.cg
revue.lakisa@larsced.cg
revue.lakisa@umng.cg
BP : 237, Brazzaville-Congo