

LE LMD/BMD AU CAMEROUN : DES PRATIQUES DIVERSIFIÉES AUX APPRÉCIATIONS CONTROVERSÉES

Joseph Bomda, enseignant, département de psychologie et sciences de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Ngaoundéré, Cameroun

Innocent Fozing, enseignant, département des sciences de l'éducation, École normale supérieure de Yaoundé, Université de Yaoundé 1, Cameroun

Vandelin Mgbwa, enseignant, département des sciences de l'éducation, École normale supérieure de Yaoundé, Université de Yaoundé 1, Cameroun

Marcelline Djeumeni Tchamabé, (enseignante, département des sciences de l'éducation, École normale supérieure de Yaoundé, Université de Yaoundé 1, Cameroun

Résumé

L'implémentation du LMD/BMD dans les établissements d'enseignement supérieur au Cameroun visait, entre autres, la professionnalisation et l'amélioration de la transition des études vers le marché du travail. Quinze années plus tard, les difficultés d'insertion des diplômés remettent au goût du jour le questionnement sur la pertinence des formations reçues pour une contribution au développement économique national. Un regard sur les pratiques en la matière, entre facultés et écoles de formation, montre que le LMD/BMD a connu des fortunes diverses. Cette contribution ambitionne de comprendre la matérialisation des réformes LMD/BMD et les défis qui interpellent quant au développement socio-économique du Cameroun. Aussi, a-t-on mis à contribution une méthodologie mixte associant les approches qualitative et quantitative. 168 sujets dont 21.43% de superviseurs directs ; 58.93% d'employés diplômés ; 3.57% de directeurs d'établissement d'enseignement supérieur et 16.07% de chefs de personnel/directeurs ont été touchés. Les résultats laissent percevoir un déficit de coopération, de collaboration, de concertation et de communication, entre les institutions universitaires et les potentiels employeurs des diplômés dans l'élaboration des programmes d'enseignement. Ce qui a pour effet d'aggraver les difficultés de connexion au marché du travail des diplômés et des sortants des établissements d'enseignement supérieur camerounais. De plus, le caractère majoritairement informel de l'économie nationale limite les interactions entre les universités et le monde socio-économique. Par ailleurs, l'enseignement supérieur au Cameroun continue de former majoritairement pour le fonctionnariat et le salariat ; accentuant de fait les difficultés de transition vers le marché du travail et la contribution au développement national.

Mots clés : *LMD/BMD - enseignement supérieur - marché du travail - employabilité - développement économique.*

Abstract

The implementation of LMD/BMD in higher education institutions in Cameroon aimed, among other things, at professionalization and improving the transition from studies to the labour market. Fifteen years later, the difficulties of integrating graduates bring up to date the questioning of the relevance of the training received for a contribution to national economic development. A look at practices in this area, between faculties and training schools, shows that the LMD/BMD has had mixed fortunes. This contribution aims to understand the materialization of the LMD/BMD reforms and the challenges that challenge the socio-economic development of Cameroon. Also, we used a mixed methodology combining qualitative and quantitative approaches. 168 subjects including 21.43% direct supervisors; 58.93% of graduate employees; 3.57% of heads of higher education

institutions and 16.07% of heads of staff/directors were affected. The results suggest a lack of cooperation, collaboration, consultation and communication between university institutions and potential employers of graduates in the development of teaching programs. This has the effect of aggravating the difficulties of connecting to the labour market for graduates and other leavers of Cameroonian higher education establishments. In addition, the predominantly informal nature of the national economy limits interactions between universities and the socio-economic world. In addition, higher education in Cameroon continues to train mainly for civil servants and wage earners; thus, accentuating the difficulties of transition to the labour market and the contribution to national development.

Keywords: LMD/BMD - higher education - labour market - employability - economic development

Abstrato

A implementação do LMG/BMD nos estabelecimentos de ensino superior dos Camarões visava, entre outros aspectos, a profissionalização e a melhoria da transição dos estudos para o mercado de trabalho. Quinze anos mais tarde, as dificuldades de inserção dos diplomados põem de novo em destaque a questão da pertinência das formações recebidas para uma contribuição para o desenvolvimento económico nacional. Um olhar sobre as práticas na matéria, entre faculdades e escolas de formação, mostra que o LMG/BMD conheceu fortunas diversas. Esta contribuição ambiciona compreender a materialização das reformas LMD/BMD e os desafios que interpelam quanto ao desenvolvimento socioeconómico dos Camarões. Assim, foi posta em prática uma metodologia mista que associa as abordagens qualitativa e quantitativa. 168 tópicos, 21.43% dos quais são supervisores diretos; 58.93% de funcionários graduados; 3.57% de diretores de instituições de ensino superior e 16.07% de chefes de pessoal/diretores foram afetados. Os resultados revelam um défice de cooperação, colaboração, concertação e comunicação entre as instituições universitárias e os potenciais empregadores dos diplomados na elaboração dos programas de ensino. Esta situação agrava as dificuldades de ligação ao mercado de trabalho dos diplomados e dos que deixam os estabelecimentos de ensino superior dos Camarões. Além disso, o carácter maioritariamente informal da economia nacional limita as interações entre as universidades e o mundo socioeconómico. Por outro lado, o ensino superior nos Camarões continua a formar maioritariamente para o funcionalismo e o assalariado, acentuando de facto as dificuldades de transição para o mercado de trabalho e a contribuição para o desenvolvimento nacional.

Palavras Chave: LMD/BMD - ensino superior - mercado de trabalho - empregabilidade - desenvolvimento económico

Resumen

La aplicación del LMD/BMD en los establecimientos de enseñanza superior del Camerún tenía por objeto, entre otras cosas, la profesionalización y la mejora de la transición de los estudios al mercado de trabajo. Quince años más tarde, las dificultades de inserción de los graduados vuelven a poner al día el cuestionamiento sobre la pertinencia de las formaciones recibidas para una contribución al desarrollo económico nacional. Una mirada a las prácticas en la materia, entre facultades y escuelas de formación, muestra que el LMD/BMD ha conocido fortunas diversas. Esta contribución aspira a comprender la materialización de las reformas LMD/BMD y los desafíos que plantea el desarrollo socioeconómico de Camerún. Por consiguiente, se ha utilizado una metodología mixta que combina enfoques cualitativos y cuantitativos. 168 sujetos de los cuales 21.43% de supervisores directos; 58.93% de empleados graduados; 3.57% de directores de centros de enseñanza superior y 16.07% de jefes de personal/directores fueron consultados. Los resultados indican una falta de cooperación, colaboración, concertación y comunicación entre las instituciones académicas y los posibles empleadores de los graduados en la elaboración de los programas de enseñanza. Esto agrava las dificultades de conexión al mercado de trabajo de los graduados y egresados de los establecimientos de enseñanza superior cameruneses. Además, el carácter predominantemente informal de la economía nacional limita las interacciones entre las universidades y el mundo socioeconómico. Por otra parte, la enseñanza superior en el Camerún

sigue formándose mayoritariamente para la función pública y el asalariado, acentuando de hecho las dificultades de transitar hacia el mercado de trabajo y contribuir al desarrollo nacional.

Palabras clave: LMD/BMD - educación superior - mercado laboral - empleabilidad - desarrollo económico

LE LMD/BMD AU CAMEROUN : DES PRATIQUES DIVERSIFIÉES AUX APPRÉCIATIONS CONTROVERSÉES

Joseph Bomda, enseignant, département de psychologie et sciences de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Ngaoundéré, Cameroun

Innocent Fozing, enseignant, département des sciences de l'éducation, École normale supérieure de Yaoundé, Université de Yaoundé 1, Cameroun

Vandelin Mgbwa, enseignant, département des sciences de l'éducation, École normale supérieure de Yaoundé, Université de Yaoundé 1, Cameroun

Marcelline Djeumeni Tchamabé, (enseignante, département des sciences de l'éducation, École normale supérieure de Yaoundé, Université de Yaoundé 1, Cameroun

Introduction

L'analyse des rapports sur la réforme LMD au Cameroun (Minesup, 2012) indique qu'elles ont connu des fortunes diverses dans diverses universités et grandes écoles du supérieur. Bien qu'ayant touché divers domaines [professionnalisation des enseignements ; amélioration des relations avec les milieux socioprofessionnels ; harmonisation des régimes des études ; gouvernance managériale ; etc.] cette réforme a cependant peu impacté les indicateurs de participation au marché du travail et au développement national. Partant du même constat, le Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE) a conduit, en 2016, une étude sur la « Pertinence des réformes LMD/BMD par rapport au développement socio-économique des pays de l'Afrique de l'Ouest et du Centre : Cas du Ghana, de la Sierra Leone, du Cameroun et des Pays de l'UEMOA ». Cette étude a passé en revue les forces et les faiblesses des politiques et des pratiques de l'enseignement supérieur en vue d'en mesurer l'impact sur le développement social et économique des diplômés et des nations de l'Afrique de l'Ouest et du Centre, d'une part, et, d'autre part, de faire des recommandations appropriées pour d'éventuelles réformes.

Le propos de cette contribution est de capitaliser deux résultats majeurs de la partie camerounaise de l'enquête internationale du ROCARE en 2016 ; à savoir : les pratiques de mise en place de la réforme LMD/BMD, d'une part, et d'autre part, l'appréciation qu'ont les employeurs et les superviseurs directs des diplômés et des sortants de l'enseignement supérieur dans leurs milieux de travail quant à leur employabilité pour une éventuelle contribution au développement économique et social.

1. Contexte et position du problème

La réforme LMD/BMD s'inscrit dans le processus de Bologne dont le but était de créer un espace européen d'enseignement supérieur (Charlier, Croché, et al., 2009; Charlier, Ndoye, et al., 2009; Charlier et Croché, 2010, 2012). Initiée en 1998, cette réforme visait traditionnellement une évolution du fonctionnement institutionnel de l'enseignement supérieur occidental notamment par :

- l'adoption d'un système de crédits facilitant l'équivalence des diplômes entre pays ;
- la création de trois cycles d'études (Licence, Master, Doctorat) ;
- la capitalisation des crédits d'enseignements validés ;
- la semestrialisation ;
- la promotion de la mobilité des étudiants entre pays ;
- le contrôle de la qualité de l'enseignement supérieur par un organisme supranational;
- l'adossement plus fort des enseignements à la recherche scientifique.

À l'initiative des Chefs d'États de la Communauté Économique et Monétaire des États de l'Afrique Centrale (CEMAC), le Cameroun va souscrire au processus de Bologne en 2006. Dès la rentrée académique 2007/2008, le pays va adopter la réforme LMD/BMD. Pour l'administration de l'enseignement supérieur, la réforme LMD/BMD était le prétexte de la professionnalisation et de l'amélioration de l'employabilité des diplômés et des sortants du supérieur ; mieux, leur « entreprenariabilité » (République du Cameroun, 2020). Des slogans en faveur de cette vision se multiplièrent : « un étudiant, un emploi » ; « Supérieur : un étudiant = une entreprise = un emploi » ; « une filière, une école, un métier, un avenir » ; « professionnalisation-employabilité des diplômés-assurance qualité » ; etc. Dès 2010, une « Charte de partenariat universités-entreprises » est élaborée, signée et révélée au public. L'enseignement supérieur au Cameroun était désormais appelé à « offrir des formations pourvoyeuses de compétences permettant d'améliorer l'employabilité des individus dans cette économie globalisée du savoir » (Ngwé, 2016, p. 26).

Or, la professionnalisation énoncée ne faisait pas, et ne fait pas toujours, de distinction entre la professionnalisation-profession (« la constitution d'un groupe social autonome »), la professionnalisation-efficacité (« l'accompagnement à la flexibilité au travail ») et la professionnalisation-formation (« le processus de "fabrication" d'un professionnel par la formation ») (Wittorski, 2008). Plus encore, le chômage et l'entreprenariat évoluent positivement avec le niveau d'éducation (INS, 2018; Nga Ndjoko et al., 2011; Nga Ndjoko et Abessolo, 2017). Néanmoins, l'intérêt pour le développement d'un « enseignement supérieur professionnalisé » demeure constant dans les politiques et les stratégies nationales de développement socio-économique (République du Cameroun, 2009, p. 74). Cependant, c'est près de douze ans après l'adoption de la réforme LMD/BMD que ses objectifs généraux ont été clairement établis. Il s'agit notamment de : (1) la promotion de la professionnalisation afin de résorber le chômage des diplômés ; (2) l'arrimage du système d'enseignement supérieur du Cameroun aux standards internationaux ; (3) l'assurance de l'autonomie des apprenants dans les processus d'apprentissage et enfin, (4) la facilitation de la mobilité des étudiants, la transférabilité des crédits et la comparabilité des cursus.

Relativement à la question spécifique de l'employabilité et de l'entrepreneuriabilité des diplômés du supérieur, la probabilité de chômer a continué d'augmenter paradoxalement avec le niveau d'instruction (INS, 2018; Nga Ndjoko et al., 2011; Nga Ndjoko et Abessolo, 2017). En effet, « si le taux de chômage de l'ensemble de la population générale atteint un niveau d'environ 15%, celui des jeunes diplômés [du supérieur] peut généralement atteindre environ 30% » (Kurt, 2015, p. 3). Mieux, « le chômage touche plus de diplômés que des sans diplômes » (Njifen, 2015, p. 451). L'université présente incidemment l'image « d'une institution supérieure socialement inadaptée et [...] consommatrice des rares ressources nationales » (Feudjio Djouda, 2009, p. 143). « Le diplôme ne constitue plus une arme efficace contre le chômage des jeunes [... Plutôt,] Les jeunes diplômés surtout du supérieur éprouvent plus des difficultés d'insertion professionnelle » (Njifen, 2015, p. 444). Plus encore, le manque de formation professionnelle augmenterait la probabilité de chômage chez eux de l'ordre de « 61% » (Njifen, 2015, p. 449).

L'étude sur l'insertion professionnelle des diplômés camerounais du supérieur, réalisée en 2014, fait par ailleurs observer la persistance de l'épineux problème de la transition des études supérieures vers le marché du travail (MINESUP, 2014). Comme dans la plupart des pays africains, l'enseignement supérieur est resté très théorique et académique. L'accent est beaucoup plus mis sur la certification que sur l'acquisition des connaissances et des compétences. Tout au plus, contrairement aux grandes écoles supérieures de formation professionnelle, dans les facultés, les étudiants bénéficient d'un « soupçon de professionnalisation » (MINESUP, 2014, p. 38). Très souvent, en dépit de la réforme LMD/BMD, la course pour le diplôme prend le dessus sur la recherche d'un savoir, savoir-faire et savoir être mobilisables aux fins du développement personnel et socio-économique. Ce comportement est transmis à tous les autres segments de l'éducation nationale, puisque c'est l'enseignement supérieur qui forme pour les autres niveaux d'éducation (Bouopda, 2016; Ngwé, 2016; Ngwé et Prince Pokam, 2017; Roubaud, 1994). Cette attitude pourrait expliquer une bonne partie du taux de chômage élevé des sortants des divers niveaux d'enseignement du système éducatif camerounais.

Dès lors, il est à postuler qu'en dépit de la réforme LMD/BMD l'enseignement supérieur a failli quant à l'intégration dans ses priorités des besoins sociétaux et développementaux de la société qu'il est censé servir. En principe, les universités devraient être des acteurs décisifs des systèmes d'innovation nationaux (UNESCO, 2009). De ce fait, son rôle deviendrait indiscutable dans la contribution au développement socio-économique puisqu'il doit procéder à la recherche pour le développement sociétal à travers des programmes ancrés et producteurs d'effets d'entraînement sur les autres segments de la vie nationale et du bien-être social. Pour y parvenir, l'université devrait s'assurer de la pertinence socio-économique de ses programmes d'enseignement en faveur du développement. Les nouveaux pays industrialisés de l'Asie de l'Est (Singapour, Taïwan, Corée du Sud, Thaïlande) l'ont si bien compris. A ce propos, ils ont réformé leurs systèmes d'enseignement supérieur pour les axer sur la recherche aux fins du développement (Ramiarison, 2002). Ce qui leur a permis de se démarquer, comme c'est le cas aujourd'hui, et de se distancer de la plupart des pays de l'Afrique subsaharienne avec lesquels ils étaient sensiblement au même niveau au début des années 1960. L'expérience de ces pays indique en effet que l'enseignement supérieur peut

largement contribuer à la transformation économique et sociale des pays (Ramiarison, 2002). Par ricochet, dans les mêmes conditions, cet ordre d'enseignement pourrait tout aussi contribuer à la réalisation du miracle africain. Les mêmes causes étant susceptibles de produire les mêmes effets, un certain nombre de facteurs pris en compte, dont la refonte des programmes, la maîtrise du financement et l'amélioration de la gestion sont de nature à transformer fondamentalement les paysages économiques et sociaux des pays africains.

Les experts des organisations internationales influentes du domaine de l'éducation, à l'exemple de la Banque mondiale, auraient-ils réussi à convaincre la plupart des pays africains subsahariens des retours sur investissement plus faibles de l'enseignement supérieur que les autres niveaux d'enseignement inférieurs pour que ces pays accordent peu d'intérêt à ce niveau d'enseignement ? En effet, cette politique justifiait l'intérêt des Institutions de Bretton Woods pour l'enseignement primaire surtout et dans une moindre mesure l'enseignement secondaire et, donc, la réorientation des financements en faveur de ces niveaux d'enseignement (Psacharopoulos, 1994). Cette conception a certainement mitigé dans l'esprit des gouvernants africains subsahariens la contribution de l'enseignement supérieur au développement des pays et à l'amélioration des conditions de vie des habitants. La réforme LMD/BMD a-t-elle pour autant réussi à inverser la tendance de l'enseignement supérieur africain, en général, et camerounais, en particulier, à la formation des cadres appelés à remplacer les fonctionnaires et les agents coloniaux ; autrement dit « le personnel de souveraineté ? » (Ngwé, 2016, p. 20)

À ce jour, l'enseignement supérieur camerounais semble peu préparé à contribuer efficacement aux besoins sociétaux en général. Dès lors, la présente contribution questionne les pratiques de mise en place de la réforme LMD/BMD et l'appréciation des diplômés et des sortants du supérieur du point de vue des utilisateurs et de leurs superviseurs directs dans leurs lieux de travail quant à leur employabilité pour une éventuelle contribution au développement économique et social.

2. Cadre de référence : LMD/BMD, une réforme contraignante diversement appréciée et matérialisée

Dans son esprit premier, le processus de Bologne qui a donné lieu à la réforme LMD/BMD répondait à un souci d'internationalisation et de promotion de l'enseignement supérieur européen (de l'ouest) face à la concurrence nord-américaine et asiatique (Charlier, Croché, et al., 2009 ; Charlier, Ndoye, et al., 2009 ; Charlier et Croché, 2010, 2012). Les rapports de force entre la théorie de la contingence structurelle et le néo-institutionnalisme permet de constater par la suite que les États africains qui ont adopté la réforme LMD/BMD y ont été contraints. Sans y être préparés et surtout peu outillés, ils ont pris le train en marche et essaient chemin faisant de s'ajuster bon an mal an. Comme dans bien d'autres réformes éducatives, les organisations internationales influentes dans le domaine de l'éducation ont été utilisées en sous-main (Kamuzinzi, 2016 ; Lauwerier, 2019 ; Lauwerier et Akkari, 2011). En conséquence, si la littérature sur la réforme LMD/BMD dans l'enseignement supérieur africain abonde, il est très souvent question des évaluations *in itinere* et *ex post* du point de vue des structures impliquées (Dekor et al, 2011) et des bénéficiaires (Bachir Bouba, 2014 ;

Feudjio Djouda, 2009; Ndior, 2013). Très peu d'études se sont attardées sur le ressenti des utilisateurs des diplômés et des sortants de l'enseignement supérieur.

En dépit des vastes réformes engagées (Gbikpi-Bénissan, 2005) et à engager (Charlier, Ndoye, et al., 2009; Charlier et Croché, 2010) dans le but de rendre effective la réforme LMD/BMD, les universités africaines francophones, en général, et camerounaises, en particulier, ne se sont pas départies de l'esprit de sa mise en place. En réalité, l'université camerounaise, comme bien d'autres en Afrique subsaharienne, a de la peine à se départir de son esprit originel de mise en place : former des fonctionnaires et des salariés pour remplacer le colon (Bouopda, 2016 ; Krugman, 1974 ; Tedga, 1989). Aujourd'hui encore, on est dans la logique de la formation des cadres exécutants au moyen d'un programme de formation peu apte à répondre aux besoins de la société. La crise de l'enseignement supérieur en Afrique telle que décrite par Bianchini (2001) ; Hugon et al (1994) ; Makosso et al (2009) ; etc. faisait déjà l'objet des inquiétudes de Ela (1971) quant à l'inadéquation de programmes désuets servis au regard des besoins croissants et de plus en plus exigeants d'une société en devenir. Eury (2002) percevait dans ce déphasage entre les offres de formation à l'enseignement supérieur et les besoins du marché du travail, la cruciale question de définition des priorités et de leur financement, substrat incontournable d'une formation de qualité. Pour leur part, Justman et Thisse (1997) y discernaient une calamiteuse planification de la formation au regard des urgences en matière de développement.

Dans le cas particulier du Cameroun, Feudjio Djouda (2009) a ausculté les situations des universités de Yaoundé 1 et de Dschang. Les difficultés d'arrimage de ces universités à la réforme LMD/BMD lui semblent historiques et structurelles. Les universités camerounaises n'étaient pas préparées et peinent encore à suivre le cours de la réforme. Aussi, a-t-il conclu sur l'existence d'un enseignement supérieur inadapté socialement et victime des lacunes managériales (très consommateur des maigres ressources nationales allouées). Bachir Bouba (2014) indique que la théorie a pris le pas sur les pratiques en dépit des arguments contraires. Ndior (2013), dans le cas du Sénégal, fait observer que la réforme LMD/BMD a créé un amalgame entre le mandat des facultés et celui des grandes écoles professionnelles. Les premières n'auraient pas pour vocation de professionnaliser. Ce qui n'est pas le cas des secondes. À ce propos, on observera que le service de l'emploi et de l'insertion socioprofessionnelle du ministère camerounais de l'enseignement supérieur a, entre autres, la responsabilité de conduire des actions « visant à améliorer l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur, en liaison avec les administrations et les organismes concernés ». « L'amélioration de l'employabilité des apprenants » se retrouve par ailleurs au cœur de l'habilitation à dispenser des enseignements professionnels ou technologiques dans les instituts privés d'enseignement supérieur. Mieux, comme l'a fait observer le Ministre d'État, Ministre de l'enseignement supérieur, « La réforme se donnait pour axe majeur, le défi de la professionnalisation exprimé non seulement à travers des formes nouvelles de partenariats entre les milieux des entreprises socio-professionnelles, mais aussi à travers la diversification de l'offre de formation illustrée par la création de nouvelles filières, [...] pour répondre aux besoins précis de développement du pays » (Fame Ndong, 2018, p. 7).

Dans ces conditions, si la mise en place de la réforme LMD/BMD se veut désormais un passage obligé pour l'internationalisation et la globalisation de l'enseignement supérieur, comme le notent Soulas et al (2005), il est à relever que son implémentation se fait à plusieurs vitesses ;

lesquelles sont faites de contradictions et de fragmentations, parfois dans le même environnement universitaire (Feudjio Djouda, 2009 ; Ikando, 2009). La vérité c'est que les universités africaines se sont retrouvées devant un « modèle à reproduire ou l'expression de la volonté expansionniste de l'Europe, voire les deux » (Charlier et Croché, 2012, p. 87). De fait, Malani (2017, p.129) semble ne pas exagérer quand il conclut sur l'existence d'un « déficit informationnel et à une formation des enseignants embryonnaire » à l'entame de la réforme. Et de poursuivre : « face à la mise en place de la réforme, les perceptions des parties prenantes, en particulier les étudiants et les enseignants, naviguent entre réactions non documentées et préoccupations secondaires ».

3. Méthode et outils

Cette étude est une exploitation de la partie camerounaise de la base de données de l'étude internationale conduite par le ROCARE, en 2016, sur la « Pertinence des réformes LMD/BMD par rapport au développement socio-économique des pays de l'Afrique de l'Ouest et du Centre : Cas du Ghana, de la Sierra Leone, du Cameroun et des Pays de l'UEMOA ». Nous y avons procédé à une extraction des données qualitatives relatives aux pratiques de mise en place de la réforme LMD/BMD, d'une part, et d'autre part, aux données quantitatives portant sur l'appréciation qu'ont les employeurs et les superviseurs directs des diplômés et des sortants de l'enseignement supérieur employés.

Les pratiques de mise en place de la réforme LMD/BMD ont été obtenues au moyen :

- d'une analyse documentaire sur l'existence et les centres d'intérêt des politiques ; le contenu des cours institutionnels et la pertinence des programmes par rapport au développement approprié du capital humain ;
- des entretiens individuels avec des chefs de personnel et des directeurs des sociétés, des départements ministériels et des institutions d'enseignement supérieur ;
- des discussions avec les diplômés et les sortants du supérieur employés en vue d'aider à valider les informations fournies par les répondants individuellement ;
- des études de cas dans des universités, publiques et privées, au moyen des enquêtes détaillées sur les questions tirées des réponses des travailleurs diplômés.

L'appréciation des employeurs et des superviseurs directs des diplômés et des sortants du supérieur employés a été saisie à travers leurs réponses à la question suivante : « au regard des différentes catégories d'employés qui prennent des postes dans votre firme/organisation/ministère, comment évalueriez-vous votre satisfaction par rapport aux qualités personnelles, sur une échelle de 1-5 (1 = Excellent, 2 = Très Bien, 3 = Satisfaisant, 4 = Passable, 5 = Mauvais) ». Dans la base de données, ces qualités personnelles et professionnelles avaient été opérationnalisées autour des dix (10) indicateurs suivants :

- la connaissance du travail ;
- la préparation à faire face aux exigences du poste ;
- la motivation ;
- la créativité et l'aptitude à la pensée critique ;

- la capacité d'innovation ;
- la capacité à résoudre des problèmes ;
- la capacité à communiquer efficacement ;
- l'esprit de collaboration ;
- l'esprit d'indépendance ;
- l'intégration et l'adaptation.

Quant aux diplômés et sortants employés, ils étaient sollicités pour rendre compte de leur appréciation de la congruence entre les contenus de leur formation et les exigences du monde du travail. À l'occasion, ils étaient aussi appelés à suggérer des pistes d'amélioration qui pourraient perfectionner davantage les formations au supérieur au Cameroun.

En définitive, grâce à un échantillonnage de commodité basée sur la disponibilité des participants et l'effet boule de neige, l'étude ROCARE, dans sa partie camerounaise, avait ciblé 168 participants ; soit : 21.43% de superviseurs directs ; 58.93% d'employés diplômés ; 3.57% de directeurs d'institution d'enseignement supérieur et 16.07% de chefs de personnel/directeurs. Ils étaient issus des administrations publiques et privées ; notamment : ENEO (5,6%) ; EQUATORIAL FROID (2,8%) ; SAHAM ASSURANCE (5,6%) ; ISTD (5,6%) ; MINESEC/Lycées et Collèges (44,4%) ; CAMAIR – CO (2,8%) ; MINFI (5,6%) ; UCAC (2,8%) ; ENSPT (5,6%) ; Hôpital Luthérien de Ngaoundéré (5,6%) ; MINESUP/College of Technology 11,1% et de 3IAC (2,8%). Au sein de ces entreprises, les participants occupaient divers postes et fonctions : 15,6% étaient des Inspecteurs des enseignements secondaire ; 18,8% des Proviseurs de lycée ; 9,4% des Censeurs de lycée ; 6,3% des Directeurs d'Hôpitaux ; 21,9% des Chefs de département universitaire et 28,1% des Chefs de personnel / Directeur d'entreprise. Les participants viennent des villes de Yaoundé (16,6%) ; de Douala (36,1%) ; de Ngaoundéré (22,2%) et de Buéa (25%).

L'exploitation des données qualitatives a mis à profit la méthode d'analyse des représentations sociales dans le champ de l'éducation (Barthes et Alpe, 2016). À ce propos, dans une perspective catégorielle, nous nous sommes intéressés aux assertions significatives et aux relations entre ces assertions ; aux focalisations (centration sur certains aspects) ; aux défalcatons (pression sociale normative) ; aux suppléments (ajout de significations) et aux distorsions (accentuation de certains aspects au détriment d'autres). En revanche, pour ce qui est des données quantitatives, nous avons opté pour une approche quantitative descriptive pour le dépouillement et l'interprétation.

4. Résultats

4.1. La réforme LMD/BMD au Cameroun : des pratiques diversifiées

Les niveaux de mise en œuvre de la réforme LMD/BMD dans les institutions et les attitudes des décideurs pour gérer sa mise en œuvre sont ici questionnés.

a. Niveau de mise en œuvre des réformes LMD/BMD atteint dans l'institution

La réforme LMD/BMD, dans son aspect novateur, intègre les grandes lignes de la loi n°005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'enseignement supérieur au Cameroun. En ce sens, dans les discours et les écrits, sa finalité porte prioritairement sur :

- le développement économique. La contribution de la réforme LMD/BMD à la croissance et à la promotion de l'emploi des diplômés sont mises en avant ;
- le développement social, culturel et humain. À ce propos, la réforme LMD/BMD est envisagée pour promouvoir la formation d'une nouvelle génération de cadres dotés d'une solide formation citoyenne et aptes à répondre aux défis de développement du millénaire tant au plan national que sous-régional (Afrique centrale), régional (Afrique) et international (dans le monde) ;
- la promotion de la formation à la recherche et par la recherche. En ce sens, la réforme LMD/BMD est présentée comme un facteur d'appui au développement en partenariat avec les milieux économiques et sociaux.

Le tableau ci-dessous récapitule le niveau de mise en œuvre atteint dans l'échantillon des institutions universitaires visitées.

Tableau 1: Niveau de mise en œuvre de la réforme LMD/BMD

Universités	Observations				
	Réforme des programmes	Période de conception des programmes	Acteurs économiques ou entreprises partenaires	Flexibilité de la structure organisationnelle	Collaboration avec le secteur industriel
Ngaoundéré (FS et FSEG)	Permanente	FS : 2013 FSEG : 2007	Implication des partenaires socioéconomiques	Dialogue avec les partenaires et souplesse de la structure organisationnelle	Collaboration avec le secteur industriel et les autres employeurs potentiels dans la formation
Buea	Programme plus récent	À partir de 2014	Implication des partenaires socioéconomiques	Avec les partenaires et souplesse de la structure organisationnelle	Collaboration avec le secteur industriel et les autres employeurs potentiels dans la formation
Yaoundé I (ENSPT)	Permanente	Aucune date	Implication des partenaires socioéconomiques	Avec les partenaires et souplesse de la structure organisationnelle	Collaboration avec le secteur industriel et les autres employeurs potentiels dans la formation
IUC De Douala	Pas du tout permanente	Aucune date	Implication des partenaires socioéconomiques	Avec les partenaires et souplesse de la structure organisationnelle	Collaboration avec le secteur industriel et les autres employeurs potentiels dans la formation

Sur le plan opérationnel, les participants, surtout les administratifs, laissent entendre que les objectifs de la réforme LMD/BMD sont les suivants :

- assurer pour toutes les parties concernées (étudiants, parents, professionnels, employeurs) une meilleure lisibilité des grades de formation et des paliers d'insertion professionnelle ;
- former une nouvelle génération de diplômés polyvalents, dotés de savoir, de savoir-faire et/ou de savoir-être aptes à s'adapter à un contexte mondial changeant ;
- mettre en place un système de formation caractérisé par la flexibilité et la comparabilité internationale ;
- réformer les programmes d'enseignement et diversifier les parcours de formation dans les créneaux porteurs, etc.

Dans l'évaluation de la préparation à la vie professionnelle reçue dans les institutions d'enseignement supérieur, on sent une intention partagée de promouvoir les formations souples et efficaces qui offriront aux étudiants, à tous les niveaux, des possibilités d'insertion professionnelle. L'enthousiasme est réel. Cependant, contrairement aux facultés classiques, cet enthousiasme est davantage matérialisé dans l'élaboration de certains

programmes de formation dits professionnalisants et professionnels dans les grandes écoles et dans les cycles de licence, master et doctorat professionnels. D'emblée, ceci paraît encourageant la marque de l'appropriation de la réforme LMD/BMD. La logique bureaucratique paraît forger et forcer une certaine unanimité auprès des acteurs de la chaîne administrative. Pour eux, l'université camerounaise s'ouvrirait progressivement aux entreprises et au monde du travail autant que les entreprises et les autres milieux socioprofessionnels s'ouvriraient à l'université. La conscience de la nécessité de prendre en compte la professionnalisation et l'insertion professionnelle est cependant différente d'une université à l'autre. Pourtant, la comparabilité et la transférabilité des contenus et des parcours, en vue de faciliter la mobilité et la flexibilité, constitue un des maillons clés de la réforme LMD/BMD.

Les besoins et les exigences des entreprises sont perçus comme susceptibles de faire émerger des nuances en matière de développement des compétences. Dans ces conditions, tous sont unanimes que les établissements du supérieur gagneraient à disposer d'une meilleure connaissance du marché du travail et des besoins présents et futurs. Cependant, dans les faits, un responsable tient à noter :

« Malheureusement, il faut dire [...] nous n'avons pas encore, de façon spontanée, reçu un patron d'entreprise qui souhaite qu'on forme les étudiants dans tel ou tel domaine. Au contraire, c'est quand nous partons les voir pour mettre en place les programmes qu'ils nous demandent d'intégrer tel aspect ou tel autre dans nos programmes ».

Si le dialogue avec les entreprises semble être effectif, de l'avis des participants, employés comme employeurs et superviseurs, il est indispensable de construire un cadre de concertation permettant un dialogue pérenne entre l'université, les administrations publiques et les entreprises privées. Mieux, comme le fait observer un participant, « l'université doit descendre davantage s'enquérir des besoins de ceux qui utilisent ses produits ». En la matière, certaines universités font la différence. C'est le cas de l'Université de Ngaoundéré où un responsable affirme :

« Tout dernièrement, il y a juste un mois, le ministère des mines et du développement technologique nous a transmis leur cahier de charges afin qu'on travaille ensemble pour adapter nos programmes aux besoins du marché de l'emploi dans ce secteur porteur d'emplois pour les jeunes ».

Pour certains responsables des personnels, même si on peut se féliciter de cet « embryon » de partenariat, il reste très faible. Dans certains départements, les documents programmes continuent d'être le fruit des travaux en commission entre des universitaires des services centraux et ceux des universités. À l'occasion, la « guerre des théories » prend les devants sur la nécessité de contextualiser les contenus en partant d'une analyse de besoins du marché de l'emploi ou des limites de l'existant dans d'autres universités. En conséquence, beaucoup de diplômés du supérieur arrivent dans les administrations et les entreprises privées nantis de diplômes sans compétences professionnelles avérées. Ils sont dès lors, pour certains, dans l'obligation de se mettre à jour ou de se reconvertir. Pour d'autres, après l'obtention d'un diplôme, les stages professionnels sont multipliés pour accroître son employabilité (MINESUP, 2014). Un participant demande d'ailleurs « d'envoyer les étudiants sur le terrain faire des stages pour qu'ils s'habituent un peu au monde professionnel ». Et un autre d'ajouter :

« (...) il est important de développer dans nos universités des partenariats avec des entreprises privées [et les administrations publiques] pour réduire le fossé qui sépare l'université du monde du travail. Les programmes doivent être révisés avec la collaboration de la communauté et des entreprises. La dimension professionnelle doit aussi être renforcée. Les étudiants doivent avoir la possibilité de faire des stages en entreprise pour être opérationnels au terme de leur formation ».

Les étudiants doivent impérativement faire des stages professionnels. Il incombe à l'université de conduire les démarches institutionnelles. Or, dans plusieurs institutions universitaires, ce sont les étudiants qui doivent se « battre » pour en trouver quand bien même il existe au sein de chaque institution des responsables attitrés. Les services d'information et d'orientation académiques et professionnelles n'existent que de nom. Or, il s'agit d'un service qui avait été envisagé être commun pour permettre à la réforme LMD/BMD de porter les fruits de son annonce (Filakota, 2008 ; Minyono Nkodo, 2008a, 2008b).

La professionnalisation des sortants de l'enseignement supérieur étant désormais le leitmotiv de la réforme LMD/BMD, il paraît une lapalissade de questionner le dialogue qui devrait exister entre l'enseignement supérieur, les entreprises et les administrations publiques. Néanmoins, du point de vue des participants, pour rendre effective une telle exigence, il serait indispensable pour l'enseignement supérieur, sous toutes ses formes (général, tertiaire, industriel, ...), d'entrer en dialogue permanent avec tous les partenaires du développement afin de leur produire des ressources humaines utiles à leur développement et à leur pérennisation dans un environnement économique hautement concurrentiel. Il s'agit donc d'inscrire les préoccupations des entreprises privée, publiques, parapubliques et humanitaires/caritatives dans la vie et les besoins de formation à l'université. Autrement dit, les institutions universitaires sont appelées à développer des espaces leur permettant de dialoguer avec les potentiels employeurs et partenaires d'affaires de leurs diplômés. La logique d'élaboration des programmes étant parfois longue et n'obéissant pas toujours à cette nécessité, certaines institutions universitaires ont intégré une certaine souplesse à partir de laquelle il leur devient possible d'inscrire les préoccupations des entreprises dans la formation des étudiants chemin faisant. À l'École nationale supérieure polytechnique de Yaoundé, par exemple, un responsable a reconnu que c'est dans le cadre de la formation continue des enseignants que les préoccupations des entreprises sont prises en compte. Aussi, affirme-t-il :

« Nous sommes assez souples pour intégrer les besoins venant des employeurs. On discute avec les employeurs dans le cadre de la formation continue et on a la latitude de prendre en compte leurs besoins de manière spécifique et de les injecter dans nos cours ».

On retrouve la même réponse chez tous les représentants des quatre institutions d'enseignement supérieur. Tous déclarent que leur structure organisationnelle est suffisamment souple pour traiter les besoins qui sont communiqués par les secteurs économiques, industriels ou les entreprises. Le cas de la Faculté de sciences économiques et de gestion de l'Université de Ngaoundéré est fort révélateur. Un responsable fait observer :

« Nous concevons nos programmes en étroite interaction avec le monde professionnel c'est-à-dire ceux qui vont utiliser par la suite nos produits. Nous descendons sur le terrain pour échanger avec les spécialistes du milieu professionnel, qu'ils analysent, qu'ils amendent et apportent leurs propres observations par rapport à leurs propres besoins. Simplement je veux dire que nous ne travaillons pas de façon unilatérale, nous le faisons en étroite interaction avec les acteurs utilisateurs de nos produits, donc nos étudiants ».

Le partenariat entre les universités et les entreprises apparaît comme étant nécessaire, bien qu'embryonnaire, d'autant plus qu'il permet aux universités de garantir des lieux de stage à leurs étudiants mais également à l'université de donner une dimension pratique et significative aux apprentissages par l'invitation des professionnels. Comme le souligne un participant, « certains chefs d'entreprises sont sollicités pour certains cours et la démonstration pratique de ces derniers ». Autant dire, comme le remarque cet inspecteur de pédagogie que :

« Tant qu'on ne va pas impliquer le monde professionnel dans certains enseignements au niveau des universités, ce serait un leurre de penser qu'on est en train de professionnaliser les enseignements à l'université parce que la réalité du monde de la recherche est complètement différente de la réalité du monde du travail ».

Il faut cependant dissocier le déclaré du vécu. Ces déclarations flatteuses sont en contradiction avec les difficultés auxquels font face les diplômés du supérieur lors de la transition des études vers le marché du travail. Les dividendes privés et sociaux de l'école formelle sont en défaveur des diplômés au Cameroun (Issa Tchiroma, 2021 ; MINESUP, 2014; Nga Ndjoko et al., 2011; Nga Ndjoko et Abessolo, 2017). Faute d'avoir pu développer les compétences attendues sur le marché du travail, de nombreux diplômés et sortants du supérieur sont obligés de se reconvertir dans la précarité et l'indécence de l'informel pour survivre en attendant réussir un concours administratif (Fomba Kamga, 2019 ; INS, 2018; MINESUP, 2014; Nga Ndjoko et al., 2011; Nga Ndjoko et Abessolo, 2017).

b. Facteurs et conditions de la mise en œuvre du LMD

De l'avis des participants, la professionnalisation des enseignements clamée depuis l'avènement de la réforme LMD doit commencer par celle des enseignants. Or, de nombreux universitaires enseignent, au public comme au privé, sans avoir appris le métier d'enseignant. En l'état, le Cameroun n'a pas encore institué le certificat d'aptitude à l'enseignement supérieur. Le diplôme terminal, le doctorat très souvent, et le recrutement suffisent pour être « prof d'université ». C'est chemin faisant, qu'au gré des « essais et erreurs », « ces profs » développent un « semblant d'acquis pédagogique ». Certes, des « séminaires de pédagogies universitaires » sont souvent organisés. Mais, « ils sont davantage destinés aux jeunes recrues ». À l'issue du Comité Consultatif des Institutions Universitaires (CCIU), l'inscription sur la liste d'aptitude aux grades supérieurs et sa validation dans le conseil de l'université rendraient compétent selon que l'on passe du grade d'Assistant à celui de Chargé de cours ; de Chargé de cours à Maître de conférences et de Maître de conférences à Professeur titulaire. Dans ces conditions, il devient urgent, voire indispensable, de commencer par « remédier à une telle insuffisance si l'on veut inscrire nos universités dans le sillage d'une professionnalisation durable », rapporte un responsable.

De plus, une bonne professionnalisation exige le respect d'un certain ratio acceptable d'encadrement des étudiants. Or, en dépit des rappels à l'ordre et des prescriptions administratives contraires, ce ratio est largement dépassé dans les universités camerounaises. Aussi, l'un des défis actuels semble-t-il être celui de « combler le déficit en enseignants dans nos institutions d'enseignement supérieur ». Il faut aussi, comme le mentionne un enseignant, que « les gens sachent qu'il y a manque d'enseignants au Supérieur ». À cela s'ajoute le défi du déficit quantitatif et qualitatif des infrastructures ; des évaluateurs et correcteurs des manquements constatés ; des compétences des enseignants à développer le potentiel des étudiants au regard des besoins ; etc.

Le tableau ci-dessus reprend les compétences souhaitées pour lesquelles l'attention et l'approfondissement feraient encore défaut dans le système de formation. Or, du point de vue des participants, il serait imputable au déficit de qualification des enseignants et de moyens didactiques.

Tableau 2 : Connaissances/compétences/attitudes à développer chez les étudiants

Connaissances/compétences/attitudes	Effectifs	Pourcentage
Savoir être/vivre en milieu professionnel	14	40,0
Stages professionnels	7	20,0
Pratique en laboratoire /ateliers	7	20,0
Recherche / développement	1	2,9
Pédagogie/didactique	6	17,1
Total	35	100,0

Ainsi, pour les superviseurs directs des diplômés et des sortants du supérieur employés, les contenus de formation dans les institutions universitaires camerounaises doivent développer chez les étudiants le savoir être/vivre en milieu professionnel (40%), les stages professionnels (20%), les pratiques en laboratoire/ateliers (20%), le volet pédagogique/didactique (17,1%) et enfin l'aspect recherche/développement (02,9%). Pour y parvenir, les programmes d'enseignement devraient connaître « un remodelage profond et certain » et surtout « être adossé sur les besoins du marché du travail et de l'économie nationale et mondiale [car,] avoir étudié et ne pas pouvoir se prendre en charge et encore moins être utile à soi et à la société est un gâchis ». Ceci est préconisé en vue de permettre aux diplômés et aux sortants du supérieur de faire face aux exigences du monde du travail et de l'industrie.

C'est à ce propos que les diplômés et sortants du supérieur employés auraient souhaité voir leurs formations être axées sur : des stages (43,1%) ; plus d'enseignements pratiques en laboratoire/TD (25,5%) ; le matériel de formation (9,8%) ; des cours plus approfondis (9,8%) ; des modules complémentaires de formation (gestion des projets, management ...) (7,8%) et des bourses (3,9%).

Tableau 3 : Enseignements à approfondir du point de vue des employés diplômés

Enseignements à approfondir	Effectifs	Pourcentage
Stages	22	43,1
Modules complémentaires (gestion des projets, management ...)	4	7,8
Cours plus approfondis	5	9,8
Matériel de formation	5	9,8
Enseignements pratiques en laboratoire/TD	13	25,5
Bourses	2	3,9
Total	51	100,0

Parce qu'ils n'en ont pas eu ou assez eu en dépit de la réforme LMD/BMD, les diplômés et les sortants du supérieur employés ont fait des recommandations relatives aux éléments à prendre en compte dans la refonte des programmes. Quand bien même c'est prévu dans les textes et rappelé sans cesse par la hiérarchie, à en croire les acteurs de la chaîne administrative, il serait bon de maximiser sur : la mise en œuvre des partenariats entre les universités et les entreprises (59,1%) ; plus d'enseignements pratiques en laboratoire/TD (18,2%) ; le recyclage des formateurs (10,6%) ; l'acquisition du matériel de formation (6,1%) ; la Recherche/Développement (3%) ; le profil des formateurs (1,5%) et l'amélioration des procédés d'évaluation (1,5%).

Tableau 4 : Aspects à prendre en compte par les concepteurs de programmes de formation

	Effectifs	Pourcentage
Partenariat université/entreprises	39	59,1
Plus d'enseignements pratiques en laboratoire/TD	12	18,2
Revoir le profil des formateurs	1	1,5
Recherche/Développement	2	3,0
Recycler les formateurs	7	10,6
Matériel de formation	4	6,1
Améliorer le procédé d'évaluation	1	1,5
Total	66	100,0

Ces recommandations constituent pour les diplômés et les sortants du supérieur employés les défis majeurs de la réforme LMD/BMD au Cameroun. Les partenariats entre les universités

et les entreprises semblent noyer le reste. Tout se passe comme si lesdits partenariats suffiraient à combler le déficit quantitatif et qualitatif en infrastructures et personnels.

4.2. La réforme LMD/BMD au Cameroun : ...aux appréciations controversées

L'appréciation du niveau d'employabilité et d'entrepreneuriabilité des diplômés et des sortants du supérieur, préconisées comme le pendant de la professionnalisation à développer par la réforme LMD/BMD, a fait appel à plusieurs dimensions. Celles-ci portent, comme déjà précisé au niveau de la méthodologie ci-dessus, sur leurs qualités personnelles et professionnelles qui vont de la maîtrise des conditions de travail aux capacités relationnelles ; d'implication au travail ; d'inventivité ; d'innovation ; à se déployer dans le marché de l'emploi ; de communication ; à travailler en équipe ; d'autonomie et d'adaptation au poste.

1. Maîtrise des conditions de travail

Sur le plan de la connaissance du travail, le comportement professionnel des diplômés d'écoles polytechniques privées est très bien évalué (56,3%) contre 55% pour celui des diplômés d'écoles polytechniques publiques. En revanche, les diplômés d'universités privées n'obtiennent que la mention passable (31,8%) ou tout au moins la mention satisfaisante (27,3%). Les diplômés d'universités publiques quant à eux sont jugés satisfaisants (40%) quant à la maîtrise des conditions de travail.

Tableau 5 : Niveau de satisfaction des employeurs et superviseurs directs sur la maîtrise des conditions de travail

		Mauvaise	Passable	Satisfaisant	Très bien	Excellent	Total
Diplômés d'universités publiques	Effectifs	4	7	12	5	2	30
	%	13,3	23,3	40	16,7	6,7	100
Diplômés d'universités privées	Effectifs	2	7	6	5	2	22
	%	9,1	31,8	27,3	22,7	9,1	100
Diplômés d'écoles polytechniques publiques	Effectifs	1	3	3	11	2	20
	%	5	15	15	55	10	100
Diplômés d'écoles polytechniques privées	Effectifs		2	5	9		16
	%		12,5	31,3	56,3		100

2. Efficacité face aux exigences au poste

Relativement à la dimension efficacité face aux exigences au poste est évaluée, le comportement professionnel des diplômés d'écoles polytechniques privées culmine aux échelles satisfaisantes (43,8%) et très bien (37,5%). Celui des diplômés d'écoles polytechniques publiques plafonne à très bien (45%) et à passable (30%). Les diplômés d'universités privées obtiennent la mention satisfaisant (40,9%). Cependant, les diplômés d'universités publiques sont classés à passable (40%) ou tout au moins à satisfaisant (26,7%) pour cet indicateur.

Tableau 6 : Niveau de satisfaction des employeurs et superviseurs directs quant à l'efficacité à faire face aux exigences du poste de travail

		Mauvaise	Passable	Satisfaisant	Très bien	Excellent	Total
Diplômés d'universités publiques	Effectifs	3	12	8	6	1	30
	%	10	40	26,7	20	3,3	100
Diplômés d'universités privées	Effectifs	4	4	9	3	2	22
	%	18,2	18,2	40,9	13,6	9,1	100
Diplômés d'écoles polytechniques publiques	Effectifs	1	6	3	9	1	20
	%	5	30	15	45	5	100
Diplômés d'écoles polytechniques privées	Effectifs	1	2	7	6	/	16
	%	6,3	12,5	43,8	37,5	/	100

3. Niveau d'implication au travail

Au niveau de l'implication au travail, le comportement professionnel des diplômés d'écoles polytechniques publiques est évalué à (42,1%). Il est suivi de celui des diplômés d'écoles polytechniques privées (37,5% pour les échelles très bien et satisfaisant) et de celui des diplômés d'universités privées (33,3%). Les diplômés d'universités publiques quant à eux sont classés à satisfaisant (40%) pour cet indicateur.

Tableau 7 : Niveau de satisfaction des employeurs et superviseurs directs quant à l'implication au travail

		Mauvaise	Passable	Satisfaisant	Très bien	Excellent	Total
Diplômés d'universités publiques	Effectifs	3	7	12	7	1	30
	%	10	23,3	40	23,3	3,3	100
Diplômés d'universités privées	Effectifs	3	6	4	7	1	21
	%	14,3	28,6	19	33,3	4,8	100
Diplômés d'écoles polytechniques publiques	Effectifs	2	4	4	8	1	19
	%	10,5	21,1	21,1	42,1	5,3	100
Diplômés d'écoles polytechniques privées	Effectifs	/	2	6	6	2	16
	%	/	12,5	37,5	37,5	12,5	100

4. Niveau d'inventivité

Pour le volet créativité, aptitude à la pensée critique, c'est-à-dire l'inventivité, il en ressort que le comportement professionnel des diplômés d'écoles polytechniques publiques plafonne à très bien (50%). Celui des diplômés d'écoles polytechniques privées culmine à satisfaisant (50%). Les diplômés des universités privées obtiennent aussi la mention satisfaisant (36,4%). Les diplômés d'universités publiques sont évalués comme satisfaisants (26,7%) pour cet indicateur.

Tableau 8 : Niveau de satisfaction des employeurs et superviseurs directs quant à l'inventivité et à la créativité

		Mauvaise	Passable	Satisfaisant	Très bien	Excellent	Total
Diplômés d'universités publiques	Effectifs	7	7	8	5	3	30
	%	23,3	23,3	26,7	16,7	10	100
Diplômés d'universités privées	Effectifs	5	5	8	3	1	22
	%	22,7	22,7	36,4	13,6	4,5	100
Diplômés d'écoles polytechniques publiques	Effectifs	1	4	3	10	2	20
	%	5	20	15	50	10	100
Diplômés d'écoles polytechniques privées	Effectifs	/	1	8	6	1	16
	%	/	6,3	50	37,5	6,3	100

5. Capacité d'innovation

Sur le plan capacité d'innovation, les diplômés d'écoles polytechniques privées obtiennent le taux de 50%, suivi diplômés d'universités privées avec un taux de 40,9%. Ce taux passe à 36,7% pour les diplômés d'universités publiques et à 25% pour les diplômés d'écoles polytechniques publiques.

Tableau 9 : Niveau de satisfaction des employeurs et superviseurs directs relativement aux capacités d'innovation

		Mauvaise	Passable	Satisfaisant	Très bien	Excellent	Total
Diplômés d'universités publiques	Effectifs	6	9	11	/	4	30
	%	20	30	36,7	/	13,3	100
Diplômés d'universités privées	Effectifs	5	4	9	4	/	22
	%	22,7	18,2	40,9	18,2	/	100
Diplômés d'écoles polytechniques publiques	Effectifs	1	5	5	4	5	20
	%	5	25	25	20	25	100
Diplômés d'écoles polytechniques privées	Effectifs	/	3	8	3	2	16
	%	/	18,8	50	18,8	12,5	100

6. Capacité à se déployer dans le marché de l'emploi

Pour ce qui est de la capacité à résoudre les problèmes, il découle que le comportement professionnel des diplômés d'écoles polytechniques publiques est très bien évalué (50%) comparativement à celui des autres diplômés dont les taux les plus élevés se retrouvent à l'échelle satisfaisante.

Tableau 10 : Niveau de satisfaction des employeurs et superviseurs directs relativement aux exigences du marché de l'emploi

		Mauvaise	Passable	Satisfaisant	Très Bien	Excellent	Total
Diplômés d'universités publiques	Effectifs	4	7	14	4	1	30
	%	13,3	23,3	46,7	13,3	3,3	100
Diplômés d'universités privées	Effectifs	4	5	11	2	/	22
	%	18,2	22,7	50	9,1	/	100
Diplômés d'écoles polytechniques publiques	Effectifs	1	3	6	10	/	20
	%	5	15	30	50	/	100
Diplômés d'écoles polytechniques privées	Effectifs		3	7	5	1	16
	%		18,8	43,8	31,3	6,3	100

Les diplômés d'universités privées plafonnent au taux de 50% suivi des d'universités publiques (46,7%) et enfin des diplômés d'écoles polytechniques privées (43,8%).

7. Compétences dans la communication

En matière de communication, le comportement professionnel des diplômés d'universités publiques est très bien évalué (40%) suivi de celui des diplômés d'écoles polytechniques publiques (30% pour les échelles très bien et satisfaisant). Les diplômés d'écoles polytechniques privées obtiennent les mentions satisfaisant et passable au taux de 31,3%. Les diplômés d'universités privées quant à eux culminent à échelle passable (40,9%) et tout au moins 31,8% à l'échelle satisfaisante.

Tableau 11 : Niveau de satisfaction des employeurs et superviseurs directs relativement aux compétences en matière de communication

		Mauvaise	Passable	Satisfaisant	Très bien	Excellent	Total
Diplômés d'universités publiques	Effectifs	3	8	7	12	/	30
	%	10	26,7	23,3	40	/	100
Diplômés d'universités privées	Effectifs	2	9	7	4	/	22
	%	9,1	40,9	31,8	18,2	/	100
Diplômés d'écoles polytechniques publiques	Effectifs	3	4	6	6	1	20
	%	15	20	30	30	5	100
Diplômés d'écoles polytechniques privées	Effectifs	1	5	5	4	1	16
	%	6,3	31,3	31,3	25	6,3	100

8. Compétences à travailler en équipe

Relativement à l'aspect esprit de collaboration et de travail en équipe, le comportement professionnel des diplômés d'écoles polytechniques privées culmine aux échelles très bien et satisfaisant (37,5%). Les diplômés d'écoles polytechniques publiques culminent au taux de 36,8% pour l'échelle très bien. De plus, les diplômés d'universités privées plafonnent au taux de 27,3% pour les dimensions très bien, satisfaisant et passable. Les diplômés d'universités publiques sont quant à eux jugés satisfaisant (36,7%) et tout au moins très bien (33,3%).

Tableau 12 : Niveau de satisfaction des employeurs et superviseurs directs relativement aux compétences à travailler en équipe

		Mauvaise	Passable	Satisfaisant	Très Bien	Excellent	Total
Diplômés d'universités publiques	Effectifs	4	3	11	10	2	30
	%	13,3	10	36,7	33,3	6,7	100
Diplômés d'universités privées	Effectifs	2	6	6	6	2	22
	%	9,1	27,3	27,3	27,3	9,1	100
Diplômés d'écoles polytechniques publiques	Effectifs	2	4	4	7	2	19
	%	10,5	21,1	21,1	36,8	10,5	100
Diplômés d'écoles polytechniques privées	Effectifs	/	2	6	6	2	16
	%	/	12,5	37,5	37,5	12,5	100

9. Autonomie

Pour ce qui est de l'autonomie et de l'esprit d'interdépendance, le comportement professionnel des diplômés d'universités publiques est très bien évalué (36,7%) suivi de celui des diplômés d'écoles polytechniques publiques (35%). Les diplômés d'écoles polytechniques privées obtiennent la mention satisfaisant au taux de 50%. Par contre, les diplômés d'universités privées quant à eux culminent à échelle passable (45,5%) et tout au moins 22,7% à l'échelle satisfaisant.

Tableau 13 : Niveau de satisfaction des employeurs et superviseurs directs relativement à l'autonomie

		Mauvaise	Passable	Satisfaisant	Très bien	Excellent	Total
Diplômés d'universités publiques	Effectifs	3	10	5	11	1	30
	%	10	33,3	16,7	36,7	3,3	100
Diplômés d'universités privées	Effectifs	6	10	5	/	1	22
	%	27,3	45,5	22,7	/	4,5	100
Diplômés d'écoles polytechniques publiques	Effectifs	1	6	5	7	1	20
	%	5	30	25	35	5	100
Diplômés d'écoles polytechniques privées	Effectifs	/	3	8	4	1	16
	%	/	18,8	50	25	6,3	100

10. Capacité d'adaptation au poste

Les diplômés d'écoles polytechniques privées sont jugés satisfaisant (50%) quant à leur intégration/adaptation au poste de travail. Les diplômés d'universités publiques obtiennent le taux de 44,4% et ceux des écoles polytechniques publiques le taux de 40%. Cependant, l'intégration/adaptation des diplômés d'universités privées n'est majoritairement que passable (55,6%).

Tableau 14 : Niveau de satisfaction des employeurs et superviseurs directs relativement à la capacité d'adaptation au poste des diplômés des universités

		Mauvais	Passable	Satisfaisant	Très bien	Excellent	Total
Diplômés d'universités publiques	Effectifs	/	7	12	6	2	27
	%	/	25,9	44,4	22,2	7,4	100
Diplômés d'universités privées	Effectifs	/	10	4	3	1	18
	%	/	55,6	22,2	16,7	5,6	100
Diplômés d'écoles polytechniques publiques	Effectifs	1	2	8	7	2	20
	%	5	10	40	35	10	100
Diplômés d'écoles polytechniques privées	Effectifs	/	3	8	5	/	16
	%	/	18,8	50	31,3	/	100

11. Satisfaction aux exigences du poste

Relativement à la satisfaction aux exigences du poste de travail, les diplômés d'écoles polytechniques privées arrivent en tête (66,7%). Ils sont suivis des diplômés d'universités privées (47,1%), puis des diplômés d'universités publiques (45,5%) et enfin des diplômés des écoles polytechniques publiques (43,8%).

Tableau 15 : Évaluation de la satisfaction Chefs du personnel/Directeurs par rapport à la capacité des diplômés du supérieur à répondre aux exigences du travail

Degré de satisfaction du chef de personnel	Diplômés universités publiques		Diplômés universités privées		Diplômés d'écoles polytechniques publiques		Diplômés d'écoles polytechniques privées	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
Excellent	4	18,2	1	5,9	2	12,5	/	/
Très bien	2	9,1	4	23,5	4	25,0	4	26,7
Satisfaisant	10	45,5	8	47,1	7	43,8	10	66,7
Passable	6	27,3	4	23,5	3	18,8	1	6,7
Total	22	100,0	17	100,0	16	100,0	15	100,0

12. Temps d'adaptation à son poste de travail

Pour les employeurs et les superviseurs directs, cette l'intégration/adaptation des diplômés interrogés est liée à des facteurs très variés ; en l'occurrence : la formation initialement reçue par les diplômés (30,3%), les contraintes financières (27,3%), les aptitudes/acquis personnels (18,2%), le déphasage entre milieu de formation et milieu professionnel (15,2%), la déontologie administrative (6,1%) et enfin la qualité du mentorat (3%). Contrairement aux diplômés employés issus des facultés, sur le plan professionnel, les techniciens s'adapteraient plus facilement. La culture générale des universitaires (issus des facultés) leur garantirait dans le même temps une flexibilité et une adaptabilité plus aisées.

Tableau 16 : Facteurs explicatifs de l'intégration/adaptation rapide/lente des diplômés du supérieur

Facteurs	Effectifs	Pourcentage
Qualité du mentorat	1	3,0
Formation initiale reçue	10	30,3
Déphasage entre milieu de formation et milieu professionnel	5	15,2
Contraintes financières	9	27,3
Aptitudes / Acquis personnels	6	18,2
Déontologie administrative	2	6,1
Total	33	100,0

5. Discussion

L'analyse des pratiques relatives à la mise en œuvre de la réforme LMD/BMD et l'appréciation des qualités personnelles et professionnelles des diplômés par leurs employeurs et superviseurs directs laissent transparaître une différence majeure entre les universités (facultés) et les grandes écoles professionnelles (écoles polytechniques). Si dans ces différentes institutions on peut observer des efforts d'appropriation et d'intégration de la réforme, la mise à l'épreuve des diplômés et des sortants du supérieurs employés amène à questionner le sens donné à la professionnalisation souhaitée par l'adoption de la réforme LMD/BMD. De fait, à l'aune des résultats de cette étude, une question se pose : la professionnalisation devrait-elle être la même dans les écoles polytechniques comme on le ferait dans les facultés ? La réforme LMD/BMD n'est-elle pas source d'amalgame qui gêne les spécificités propres aux écoles polytechniques comparativement à celles des universités (facultés) ? Ces questions méritent attention.

Par ailleurs, les résultats de cette étude révèlent des pratiques diversifiées et des appréciations controversées. Ce qui a pour effet de poser l'urgente nécessité de contextualiser les réformes décidées à l'international et imposées du haut comme c'est le cas de plusieurs modèles normatifs d'éducation antérieurs parrainés par des organisations internationales (Bomda, 2021 ; Kamuzinzi, 2016 ; Lauwerier, 2019 ; Lauwerier et Akkari, 2011). En effet, l'économie camerounaise, à l'image de celle de l'Afrique au sud du Sahara, est à près de 90% dominée par l'informel (INS, 2018 ; MINESUP, 2014). Or, telle n'est pas le cas des pays instigateurs du processus de Bologne et de la réforme LMD/BMD où la formalisation de l'économie est de règle (Charlier, Croché, et al., 2009 ; Charlier, Ndoye, et al., 2009 ; Charlier et Croché, 2010, 2012). Ce contraste d'économies nous semble être à la base des pratiques diversifiées et des appréciations contrastées observées dans le cadre de cette étude.

L'informel dans lequel baignent les économies africaines (Kanté, 2002 ; Mansoor et Sancak, 2017) limite l'enthousiasme des pays africains à suivre des réformes externes qui ne prennent pas en compte leurs spécificités. La réforme LMD/BMD, en dépit des bonnes intentions qu'elle porte, est malheureusement à l'image d'une greffe que rejette un organisme africain inadapté pour en recevoir. La collaboration et la coopération souhaitées dans le cadre de l'élaboration des programmes d'études universitaires en pâtissent. L'ingénierie de de la débrouillardise, qui fait le propre des économies informelles, limite le succès du partenariat souhaité dans le cadre de la réforme LMD/BMD entre les institutions universitaires et les entrepreneurs. Ces derniers sont majoritairement dans des unités de production informelles où les liens familiaux ; tribaux ; politiques ; religieux ; etc. pèsent davantage que les compétences et les règles de droit positif. Or, la réforme LMD/BMD s'inscrit dans une perspective capitaliste libérale pour qui l'éducation doit favoriser la croissance économique et moderniser les institutions et les activités économiques. Autrement dit, changer les attitudes et améliorer les compétences et la productivité des travailleurs aux fins de leur développement économique et social. Il y a là un défi qui interpelle sur la nécessité de repenser une réforme LMD/BMD propre aux économies à dominance informelle.

Enfin, les résultats de cette étude engagent la nécessité de penser un système d'enseignement supérieur débarrassé de son vestige colonial ; c'est-à-dire celui de former les fonctionnaires et les agents de l'État. La réforme LMD/BMD semble avoir conforté ce projet. Seulement, du point de vue des participants, des efforts sont encore à faire pour réussir à concilier les contenus de formation avec les besoins du marché. Les cours théoriques n'ont que très peu contribué à la préparation à l'emploi et à la participation au développement socio-économique et personnel des diplômés et sortants du supérieur. Les services d'information et d'orientation académiques et professionnelles sont ici interpellés.

Les résultats de cette étude ne sont cependant pas pour autant généralisables. Deux limites majeures imposent la prudence. Il s'agit en l'occurrence de la taille de l'échantillon et de sa constitution (échantillon de commodité) et surtout du traitement statistique des données qui est exclusivement descriptif.

Conclusion

Cette articulation visait à rendre compte des pratiques relatives à la mise en place de la réforme LMD/BMD au Cameroun, d'une part, et d'autre part, de l'appréciation qu'ont les employeurs et les superviseurs directs des diplômés et des sortants de l'enseignement supérieur, issus de cette réforme, en situation de travail.

Il en ressort que si la réforme LMD/BMD a suscité des espoirs de professionnalisation et de participation des diplômés et des sortants du supérieur dans le développement socio-économique du Cameroun, les pratiques diversifiées en la matière et les appréciations controversées des employeurs et des superviseurs directs desdits diplômés et employés remettent au goût du jour la problématique de l'adoption des réformes non contextualisées. En effet, si la réforme LMD/BMD a suscité des espoirs de professionnalisation et d'amélioration de la contribution des diplômés et des sortants du supérieur au développement socio-économique du Cameroun, force est de constater que ladite réforme peine, pour l'heure, à produire les fruits de son annonce et de l'enthousiasme qui l'a entourée. En dehors du fait que le Cameroun l'a adoptée sans y être préparé, sur le terrain, on observe des pratiques diversifiées entre les universités et les écoles polytechniques.

Les diplômés et les sortants des écoles polytechniques paraissent être davantage appréciés par leurs employeurs et leurs superviseurs directs que ceux des universités. Les premiers semblent présenter les qualités personnelles et professionnelles attendues en entreprise. Toutefois, entre les écoles polytechniques et les universités, celles qui relèvent du privé produiraient des diplômés davantage opérationnels.

Relativement à l'élaboration des programmes d'études, le partenariat souhaité entre les milieux professionnels et l'enseignement supérieur peine à être effectif du fait du caractère majoritairement informel de l'économie nationale et de la réticence de certains universitaires à sortir de leur confort théorique.

Quinze ans après l'adoption de la réforme LMD/BMD, la persistance du phénomène de « chômeurs intellectuels » (Hugon, 1970) et de « diplômés pour chômer » (Nsabimana, 2020) laissent perplexes quant à sa capacité à faire des diplômés et des sortants du supérieur des acteurs du développement. Il y a là prétexte à réinterroger cette réforme éducative adoptée chemin faisant. Eu égard à la particularité du contexte économique marquée par l'ingénierie de la débrouillardise, la réforme LMD/BMD demande à être contextualisée, mieux camerounisée. La formalisation de l'informel devient dans ce contexte une urgence qui devrait améliorer le partenariat gagnant-gagnant entre les unités de production informelle et les institutions universitaires.

Références bibliographiques

BACHIR B. (2014). « De la théorie à la pratique : L'évaluation de la mise en œuvre du système LMD à l'Université de Maroua et la qualité de la formation ». *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, 11, 32-47.

BARTHES, A., & ALPE, Y. (2016). *Utiliser les représentations sociales en éducation : Exemple de l'éducation au développement durable*. L'Harmattan.

BOMDA, J. (2021). « Modèle normatif d'éducation des organisations internationales, perception locale du bien-être infantile et scolarisation dans la zone d'éducation prioritaire de l'Adamaoua (Cameroun) ». *Sciences & Bonheur*, 6, 108-129.

BOUOPDA, A. (2016). *La genèse de l'enseignement supérieur au Cameroun, 1945-1965* [Mémoire de Master 1 (Histoire de l'Afrique, Spécialité histoire contemporaine)]. Université Panthéon-Sorbonne. Paris 1 - UFR 09.

CHARLIER, J.-É., & CROCHÉ, S. (2010). « L'inéluctable ajustement des universités africaines au processus de Bologne ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 172, 77-84.

CHARLIER, J.-É., & CROCHÉ, S. (2012). « L'influence normative du processus de Bologne sur les universités africaines francophones ». *Éducation et sociétés*, 1, 87-102.

CHARLIER, J.-É., CROCHÉ, S., & NDOYE, A. K. (2009). *Les universités africaines francophones face au LMD : Les effets du processus de Bologne sur l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe* (Vol. 1). Editions Academia.

CHARLIER, J.-É., NDOYE, A. K., & CROCHÉ, S. (2009). « Les enjeux du passage des universités d'Afrique subsaharienne au LMD ». In J.-É. CHARLIER, S. CROCHÉ, & 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* (p. 7-12). Academia.

FAME NDONGO, J. (2018). « Préface ». In *Recueil des textes du Ministère de l'Enseignement Supérieur* (p. 5-9). Ministère de l'enseignement supérieur.

FEUDJIO DJOUDA, Y. B. (2009). « L'adoption du « système LMD » par les universités du Cameroun : Enjeux, contraintes et perspectives ». *JHEA/RESA*, 7(1 & 2), 141-157.

FILAKOTA, R. (2008, mars 20). *L'orientation dans l'enseignement supérieur à l'ère du LMD*. Table ronde organisée par l'Agence Universitaire de la Francophonie à l'occasion de la Journée Internationale de la Francophonie, Yaoundé (Djeuga Palace).

FOMBA KAMGA, B. (2019). *Rapport général de l'étude—Améliorer les politiques d'emploi des jeunes en Afrique subsaharienne*. CRDI/UYII/CEREG.

INS. (2018). *Recensement général des entreprises 2016 (RGE-2)*. Institut national de la statistique.

ISSA TCHIROMA, B. (2021, janvier 30). *Jeunesse, Résilience, Défis et Opportunités en temps de COVID 19* [Oral]. 55ème Edition de la Fête de la Jeunesse, Campus de Kongola, Université de Maroua.

KAMUZINZI, M. (2016). « Pourquoi les pays africains produisent-ils des plans d'éducation similaires ? Le néo-institutionnalisme à l'épreuve des faits ». *Education comparée : Revue de recherche internationale et comparative en éducation*, 14, 53-82.

KANTÉ, S. (2002). *Le secteur informel en Afrique subsaharienne francophone*. Bureau international du travail.

KURT, J. (2015, mars 10). *Note d'orientation. Comment améliorer l'employabilité des diplômés du supérieur*. Sommet sur l'Enseignement Supérieur en Afrique. Revitalisation de l'Enseignement Supérieur pour le développement en Afrique, Dakar.

LAUWERIER, T. (2019). « Le Partenariat mondial pour l'éducation : Une alternative aux actions isolées des agences de coopération internationale ? » *edu'coop. Archive ouverte UNIGE*. <https://cooperationeducation.com/tag/partenariat/>

LAUWERIER, T., & AKKARI, A. (2011). « Repenser l'influence de la Banque mondiale sur les politiques d'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone ». *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(3), 343-362.

MANSOOR, A., & SANCAK, C. (2017). « L'économie informelle en Afrique subsaharienne ». In *Perspectives économiques régionales. Afrique subsaharienne. Faire redémarrer la croissance* (Fonds monétaire internationale, p. 53-72). INTERNATIONAL MONETARY FUND.

MINESUP. (2014). *Enquête globale sur l'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur (Draft 2)*. Ministère de l'enseignement supérieur.

MINYONO NKODO, M.-F. (2008a, mars 28). *L'importance de l'orientation dans la réforme LMD*. Table ronde organisée par l'Agence Universitaire de la Francophonie à l'occasion de la Journée Internationale de la Francophonie, Yaoundé (Djeuga Palace).

MINYONO NKODO, M.-F. (2008b, septembre). *L'orientation, clé de succès de l'Étudiant dans le Système LMD. Exposé de cadrage général analytique* [Oral]. Premières assises de l'orientation universitaire et professionnelle à l'ère du système LMD, Djeuga Hôtel de Yaoundé.

NDIOR, B. (2013). *Les universités publiques à l'épreuve de la professionnalisation des études dans la réforme LMD : Le cas du Sénégal* [PhD Thesis]. Université de Strasbourg.

NGA NDJOBBO, P. M., & ABESOLO, Y. A. (2017). « Analyse des impacts de l'éducation sur le comportement de l'offre de travail au Cameroun : Un essai d'application du modèle logit multinomial emboîté ». *Revue Africaine de l'Intégration et du Développement*, 10, 107-132.

NGA NDJOBBO, P. M., KAMGNIA DIA, B., & NGAH EPO, B. (2011). « Une analyse empirique de la rentabilité privée de l'éducation au Cameroun : Estimation d'un modèle Tobit de type III structurel ». *Revue Africaine de Recherche en Education (RARE)*, 3, 50-58.

NGWÉ, L. (2016). « D'un système voué à la construction de l'État au projet d'un modèle entrepreneurial de développement : Les métamorphoses de l'enseignement supérieur au Cameroun ». In L. NGWE & H. D. P. POKAM, *L'enseignement supérieur au Cameroun depuis la réforme de 1993. Dynamiques et perspectives* (p. 15-30). CODESRIA.

NGWÉ, L., & POKAM, H. P. (Éds.). (2017). *L'enseignement supérieur au Cameroun depuis la réforme de 1993. Dynamiques et perspectives*. CODESRIA.

NJIFEN, I. (2015). « Caractéristiques et déterminants du chômage des jeunes au Cameroun : Le rôle prépondérant du diplôme et du sexe ». *African Development Review*, 27(4), 443-455.

NSABIMANA, R. (2020, septembre 20). « Côte d'Ivoire, Cameroun : Étudier pour chômer » (N° 1 & 2). In *#greenentrepreneur #l_avenirentrenosmains*. Canal+ Afrique : 31Canal+ Réunion : 32.

PSACHAROPOULOUS, G. (1994). Returns to investment in education: A global update. *World Development*, 1994, vol. 22, issue 9, 1325-1343

RAMIARISON, A. H. (2002). « Le rôle des conditions initiales dans la croissance économique rapide de l'après-guerre en Asie de l'Est : Le cas de la Corée du Sud ». *Région et Développement*, 15, 5-24.

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN. (2009). *Document de stratégie pour la croissance et l'emploi*. Ministère de l'Économie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire.

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN. (2020). *SND30 : Stratégie Nationale de Développement 2020-2030*. Ministère de l'Économie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire.

ROUBAUD, F. (1994). « Le marché du travail à Yaoundé, 1983-1993. La décennie perdue ». *Tiers-Monde*, 35(140), 751-778.

WITORSKI, R. (2008). « La professionnalisation ». *Savoirs*, 2(17), 9-36.