

UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
HUMAINES, SOCIALES ET ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE
L'ÉDUCATION ET INGENIERIE ÉDUCATIVE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

POST-GRADUATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING UNIT IN EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

La Formation des enseignants à la pédagogie universitaire au Cameroun :
Le cas de l'Université de Yaoundé I.

Mémoire rédigé et présenté pour évaluation partielle en vue de l'obtention
du Diplôme de Master en *Enseignements Fondamentaux en Education*

Spécialité : Sociologie et anthropologie de l'éducation

Soutenu le mercredi 26 juillet 2023 par

Tchoutezo Feugap Aghokeng Franklin

Titulaire d'une Licence en Sociologie

Matricule : 17R3993

Jury de soutenance :

Président : **BELA Cyrille Bienvenu**, Pr.

Rapporteur : **BIOS NELEM Christian**, M.C.

Examineur : **NDJONMBOG Joseph Roger**, C.C.



Année académique 2022-2023

ATTENTION

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'Université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE.....	1
CHAPITRE 1. MODALITES ET COMPLEXITES DU TRAVAIL PEDAGOGIQUE A L'UNIVERSITE : UNE ANALYSE DE L'EXPERIENCE CAMEROUNAISE	22
I. L'Université de Yaoundé I : offre de formation et statut professionnel de l'enseignant.....	22
II- De l'organisation du travail pédagogique universitaire	31
III- Des contraintes dans l'enseignement universitaire	41
IV- Dramaturgie en milieu universitaire : quelques scènes du malaise pédagogique.....	48
CHAPITRE 2. DE LA PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE : DEBATS ET CONSTRUCTION DE SENS A PARTIR DE L'UNIVERSITE DE YAOUNDE I.....	57
I. Le débat pédagogique dans l'Université camerounaise : ancrage et (op)positions	58
II. Récits d'expérience en pédagogie universitaire à l'Université de Yaoundé I.....	69
III. Les marqueurs de la pédagogie universitaire	74
IV. Les compétences développées en contexte de pédagogie universitaire.....	81
CHAPITRE 3. TRAJECTOIRES DE FORMATION ET DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS A L'UNIVERSITE DE YAOUNDE I	89
I. Devenir enseignant d'université : constructions et itinéraires d'un choix professionnel	89
II. Trois <i>identités remarquables</i> dans les expériences de développement pédagogique.....	99
III. Les déterminants du développement pédagogique.....	106
CHAPITRE 4. DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS ET GOUVERNANCE ACADEMIQUE A L'UNIVERSITE DE YAOUNDE I.....	118
I. Questions de gouvernance universitaire : une exigence locale d'origine internationale	120
II. Un outil de gouvernance querellé : l'évaluation du travail pédagogique	126
III. Incidences du développement pédagogique des enseignants sur la gouvernance académique	135
CONCLUSION GENERALE	147
REFERENCES BIBLIOGRAPHIE	152
ANNEXES	x
TABLE DES MATIÈRES	xx

Au

Cercle Philo-Psycho-Socio-Anthropo (CPPSA) de l'Université de Yaoundé I,

une oasis intellectuelle et sociale, depuis plus de quarante-quatre ans.

EPIGRAPHE

Même si l'on admettra aisément que l'ancienneté et le diplôme n'ont pas un rôle déterminant sur l'efficacité des enseignants, il reste que la formation apparaît toujours comme une solution miraculeuse. D'ailleurs, sur quoi l'éducation nationale n'a-t-elle pas proposé de formation ? L'idée de former autrement ou de former des vagues entières d'enseignants en exercice surgit systématiquement dans tous les débats, même quand aucune étude n'a prouvé l'efficacité de ces formations. Mais cette réponse, ne découlant guère des conclusions des recherches sociologiques, est un exercice obligé permettant de renforcer la croyance par la critique. Seule l'école peut sauver l'école, seule la formation peut sauver l'éducation et, en réalité, les analyses sociologiques sont soit ignorées, soit avalées par la machine à réduire les dissonances. Quand la prédiction sur l'efficacité de la formation ne se réalise pas, c'est la formation qui doit être remodelée et renforcée selon le mécanisme de l'étayage de la croyance par les faits qui l'invalident.

(Dubet, 2004 : 18-19)

REMERCIEMENTS

Nous élevons notre gratitude vers toutes les personnes qui ont offert un appui intellectuel, matériel et psychologique à la réalisation de ce mémoire, surtout quand nous n'avions pas le courage, ni l'intelligence d'en solliciter. Mais parce que certaines contributions habitent encore notre esprit au moment de sceller ces mots d'humilité, nous remercions tout particulièrement :

◆ Le Professeur Christian Bios Nelem, qui a accepté de diriger notre travail de recherche avec toute la disponibilité qui le distingue. Sa rigueur et sa prudence ont apporté plus de précisions à nos intuitions. Sa tempérance et sa bonne humeur ont agrémenté ce processus chaotique et atténué les frustrations qui l'ont parsemé. Ce travail est une offrande à sa patience.

◆ Le Professeur Cyrille Bienvenu Bela et le Docteur Joseph Roger Ndjombog, respectivement Président et Examineur de notre jury de soutenance, pour leur disponibilité, ainsi que leurs remarques et critiques constructives.

◆ Les enseignants, les étudiants et les responsables universitaires qui ont accepté de partager avec nous leurs expériences dans cette contribution à une *sociologie de l'enseignement universitaire*. Nous espérons ne pas avoir trahi le sens de la parole qu'ils nous ont accordée.

◆ Les Docteurs Jean-Marcellin Manga, Patrick Awondo, ainsi que le Professeur Armand Leka Essomba, pour les moments d'apprentissage auxquels ils nous ont associé, via le Laboratoire Camerounais d'Etudes et de Recherches sur les Sociétés Contemporaines (CERESC).

◆ Mesdames Marceline Zemakia Mbosso (notre mère), Marie Florence Djoubissi Jeutang Mbosso, Philomène Charlie Mbosso, Hélène Mbosso (nos sœurs) et le Professeur Jean Emmanuel Mbosso (notre frère), dont l'accompagnement matériel et moral est resté constant.

◆ Le Professeur Henri Tedongmo et le Docteur Sylvestre Noa pour nous avoir offert leurs généreuses lumières en critiquant nos premiers résultats dans le cadre des rencontres organisées à cet effet par notre Directeur.

◆ Le Docteur Aristelle Amélie Ekassi ; Mesdames Murielle Mbeh Ateba, Clémence Mboutcheu, Gely Menguena et Daniella Wansi ; Messieurs Donald Bilegue, Elvis Essono, Eddy Giresse Kenfack, Loïc Joumessi, William Mbosso, Jules Soume et Russel Ponty Zambo III. Nous apprécions le sens de la camaraderie et les efforts qu'ils ont consentis pour discuter et/ou relire les précédentes versions de ce travail.

LISTE DES ABREVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES

AEFALSH : Association des Etudiants de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines

AEFAS : Association des Etudiants de la Faculté des Sciences

ALL : Allemand (voir LLGA)

ANACLAC : Association Nationale des Comités de Langues Camerounaises

APC : Approche par les Compétences

Art. : Article

ATER : Attaché d'Enseignement et de Recherche

AUF : Agence Universitaire de la Francophonie

AVC : Accident Vasculo-Cérébral

Bacc. : Baccalauréat

BCH : Biochimie

BDM : *Bachelor, Master, Doctorate* (traduction anglaise de LMD)

CANT : Capitalisé Non Transférable

CC : Chargé de Cours (grade)

Cc : Contrôle continu

CD : Chef de Département

CESRST : Conseil de l'Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique et Technique

CODESRIA : *Council for the Development of Social Science Research in Africa* (Conseil pour le Développement de la Recherche en Sciences Sociales en Afrique)

D1 : Doctorat 1 (Niveau 1 du cycle Doctorat)

D2 : Doctorat 2 (Niveau 2 du cycle Doctorat)

D3 : Doctorat 3 (Niveau 3 du cycle Doctorat)

DEA : Diplôme d'Etudes Approfondies

DIPES 2 : Diplôme des Professeurs d'Enseignement Général 2^e grade

ENAM : Ecole Nationale d'Administration et de Magistrature

ENIEG : Ecole Normale des instituteurs de l'Enseignement Général

ENS : Ecole Normale Supérieure

ENSPY : Ecole Nationale Supérieure Polytechnique de Yaoundé

ESSTIC : Ecole Supérieure des Sciences et Techniques de l'Information et de la
Communication

FALSH : Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines

FAS : Faculté des Sciences

FFESC : Fondation Française de l'Enseignement Supérieur au Cameroun

FMSB : Faculté de Médecine et des Sciences Biomédicales

INF : Informatique

IRIC : Institut des Relations Internationales du Cameroun

L1 : Licence 1 (Niveau 1 du cycle Licence)

L2 : Licence 2 (Niveau 2 du cycle Licence)

L3 : Licence 3 (Niveau 3 du cycle Licence)

LCC : Langues et Civilisations Camerounaises

LGA : Linguistique Générale et Appliquée

LCA : Langues et Cultures Africaines

LLGA : Lettres et Littérature Germaniques et Allemandes

LMD : Licence, Master, Doctorat

M1 : Master 1 (Niveau 1 du cycle Master)

M2 : Master 2 (Niveau 2 du cycle Master)

MINFOPRA : Ministère de la Fonction Publique et de la Réforme Administrative

MINESEC : Ministère des Enseignements Secondaires

MINESUP : Ministère de l'Enseignement Supérieur

MINRESI : Ministère de la Recherche Scientifique et de l'Innovation

MC : Maitre des Conférences

NGU : Nouvelle Gouvernance Universitaire

NMP : Nouveau Management Public

ONG : Organisation Non-Gouvernementale

Ph.D. : *Philosophiae Doctor* (formule latine dénomminative du Doctorat de type Recherche)

PHI : Philosophie

PLEG : Professeur des Lycées d'Enseignement Général (grade)

Polytech. : Ecole Nationale Supérieure Polytechnique de Yaoundé (voir ENSPY)

PR : Professeur des universités

PROPELCA : Projet de Recherche Opérationnelle Pour l'Enseignement des Langues au
Cameroun

QCM : Questionnaire à Choix Multiple

SOPECAM : Société de Presse et d'Editions du Cameroun

TD : Travail Dirigé

TP : Travail Pratique

TPE : Travail Personnel de l'Etudiant

UE : Unité d'enseignement

UNESCO : *United Nations for Education, Science and Culture Organisation* (Organisation des
Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture)

UV : Unité de Valeur

UYI : Université de Yaoundé I

UYII : Université de Yaoundé II

RESUME

Les attentes de la société vis-à-vis de l'Institution universitaire ont accru durant ces trente dernières années. Au Cameroun, elles concernent principalement la qualité des enseignements dispensés et l'employabilité des diplômés. Les tentatives pour y répondre sont passées par d'importantes réformes administrative (Nouvelle gouvernance Universitaire) et académique (système LMD). Entre autres mesures, l'invitation à former des enseignants à la pédagogie universitaire a surgi comme un levier important pour améliorer la qualité de la gouvernance académique et faire de l'Université un acteur de développement sur tous les plans. Ce mémoire interroge l'incidence de la formation des enseignants à la pédagogie universitaire sur la qualité de la gouvernance académique. Pour l'examiner, nous formulons l'hypothèse suivante : la formation des enseignants à la pédagogie universitaire renforce leur identité professionnelle, améliore la qualité des enseignements dispensés et favorise l'employabilité des diplômés. Pour vérifier cette hypothèse, nous recourons à une double approche interactionniste et expérientielle, reposant sur l'analyse dramaturgique et la théorie de l'habitus. Sur le plan méthodologique, nous empruntons une démarche qualitative basée sur des entretiens approfondis avec six délégués d'étudiants, sept enseignants et trois responsables universitaires. Une analyse des récits d'expériences des acteurs permet d'aboutir aux principaux résultats suivants : la formation des enseignants à la pédagogie universitaire a une incidence limitée sur la gouvernance académique aux niveaux microsocial (les acteurs) et macrosocial (l'Université). Le premier niveau concerne la qualité des enseignements et le renforcement de l'identité professionnelle des enseignants. D'une part, les étudiants sont satisfaits de la qualité du contenu enseigné et de l'efficacité des méthodes pédagogiques utilisées. D'autre part, la formation pédagogique des enseignants permet à ceux-ci d'affirmer une expertise pédagogique qui les distingue des autres collègues et renforce leur professionnalité. Au deuxième niveau, concernant l'employabilité des diplômés, son incidence est moins visible. La compétence pédagogique de l'enseignant ne lui permet pas directement d'agir sur le recrutement ou l'auto-employabilité des diplômés. Cette responsabilité est davantage celle du diplômé qui se sert de sa formation universitaire, et surtout d'autres ressources qui lui sont propres, pour se créer ou trouver des opportunités d'emploi.

Mots-clés : enseignant d'université ; pédagogie universitaire ; développement pédagogique ; gouvernance académique ; Université de Yaoundé I.

ABSTRACT

Expectations towards Universities have globally increased within the last thirty years. In the case of Cameroon, the main concerns have been the teachings quality and the graduate's unemployment. For the purpose of handling those issues, some important reforms are being put in place on both administrative (New University Governance) and academic (the BDM system) aspects of the Institution. Among the solutions given by experts, University teachers training is considered to serve in improving the quality of academic governance and help the University become more of a development catalyst in all sectors of activities around the society. Therefore, this research questions the incidence of the pedagogy training of University teachers on the quality of academic governance. To look into it, we state the following hypothesis : the pedagogy training of University teachers enforces their professional identity, improve the teachings quality and facilitate the graduates employment. To check over that hypothesis, we appeal to a both interactionist and experiential approach, fed by the dramaturgical analysis and the theory of habitus. For the inquiry, we have recourse to a qualitative method that goes by extensive interviews with six students delegates, seven university teachers and three representatives of the University administration. The examination of perceptions and practices revealed by those interviews leads us to the following results : the University teachers training in pedagogy has a limited incidence on academic governance, be it from its microsocial (University actors) or its macrosocial (the University system) perspectives. The first one is about both the quality of teachings (lessons, practices) and the consolidation of the teachers professional identity. In one hand, students are satisfied with the contents that they receive, as well as the teaching practices that are used by those teachers. In the other hand, the University teachers pedagogical training help them in acquiring some pedagogical expertise and assert their professionalism contrary to their others colleagues. The second perspective is related to the graduates employment. Its incidence here is less effective, because, in spite of his pedagogical expertise, the teacher isn't entitled to recruit his graduated students. That part of the employment equation is mainly under the responsibility of the graduate, who uses other means and resources on top of his University training to find or create a job for his himself.

Keys words : University teacher ; university pedagogy ; pedagogical development ; academic governance ; The University of Yaounde I.

INTRODUCTION GENERALE

I. Contexte et problème de recherche

Le 13 novembre 2018, un communiqué de presse du Secrétaire Général de la Présidence de la République du Cameroun annonçait la décision du Président de la République, de procéder à un recrutement spécial de deux mille (2000) enseignants titulaires du Doctorat/PHD dans les Universités d'Etat. Cette mesure, la plus mémorable des dix dernières années dans le monde universitaire, a été approuvée par la communauté universitaire et nationale, et ce pour deux principales raisons. La première, c'est qu'elle intervient pour résorber le problème du chômage des diplômés de l'enseignement universitaire, spécialement celui des titulaires du Doctorat. La seconde raison, c'est qu'elle vise à améliorer le ratio d'encadrement pédagogique dans les Universités publiques.

Cette dernière raison en fait une aubaine pour la quête de performance de l'enseignement universitaire, qui constitue un réel problème depuis au moins le début des 1990. En effet, l'Université camerounaise a longtemps connu un déficit en enseignants qui a déteint sur sa performance. La population de bacheliers est estimée à 115 000 par an, avec croissance moyenne de 15%, et une prédilection pour plus de 82% d'entre eux à s'orienter vers une Université publique (MINESUP, 2021). Avec un effectif total qui dépasse les 420 000 et un ratio d'encadrement d'un enseignant pour 52 étudiants (MINESUP, 2020), le Cameroun fait pâle figure à côté de nombreux autres pays du continent : le Sénégal (1 pour 28), Côte d'Ivoire (1 pour 27), Ghana (1 pour 27), Kenya (1 pour 27), pour ne citer que ces exemples (UNESCO, 2018 ; Banque mondiale, 2020). Le déficit d'enseignants d'Université est un problème historique au Cameroun depuis le début des années 1980. L'éclatement de l'Université de Yaoundé et la création de celles de Buéa, Douala, Dschang et Ngaoundéré en 1993 n'y ont pas changé grand-chose. Avec une croissance moyenne de l'effectif étudiant de près de 20% par an, et la création des Universités de Maroua (en 2008), Bamenda (en 2010), Bertoua, Ebolowa et Garoua (en 2022), le recrutement de nouveaux enseignants demeure une urgence. Des contraintes budgétaires, dues aux programmes d'ajustement structurel, expliquent l'absence de recrutement des enseignants à l'Université pendant longtemps. Ce déficit d'encadrement a été plusieurs fois souligné comme étant la principale cause de la mauvaise qualité de l'enseignement à l'Université et de son inefficacité (Mvogo, 2014).

Cette inefficacité de l'Université camerounaise est décrite dans deux dimensions : l'une interne et l'autre externe. La dimension interne concerne la mauvaise qualité des enseignements dispensés par les enseignants. Les plaintes concernent l'absentéisme des enseignants, des pratiques d'enseignement inadaptées, des évaluations arbitraires, d'une ambiance délétère voire conflictuelle entre les enseignants et les étudiants. La dimension externe de l'inefficacité de l'enseignement universitaire renvoie à sa faible employabilité, c'est-à-dire, son inaptitude à permettre à ses diplômés de trouver un emploi ou de s'auto-employer, en fonction de leurs domaines de formation. Elle traduit aussi l'insatisfaction des organisations professionnelles quant à la qualité des employés qui ont été formés dans ces Universités. Si cette question s'est mondialisée (celle du chômage des diplômés) elle connaît ses formes les plus graves dans le contexte africain et singulièrement au Cameroun. D'où la pertinence (au moins supposée), de cette mesure de recrutement pour améliorer l'efficacité de l'enseignement universitaire, en renforçant le ratio d'encadrement pédagogique.

Cependant, si le recrutement spécial est en passe de réduire ce déficit quantitatif, la réflexion concerne aussi la qualité même des futurs enseignants, et par association, celle de ceux qui exercent déjà à l'Université. Le recrutement vient résoudre la dimension quantitative de la problématique de l'encadrement universitaire. Or, il y a une dimension qualitative qui en est constitutive et qui n'a cessé de prendre du volume depuis le début de la décennie 1990. Cette préoccupation, mise en visibilité dans la littérature sous le couvert d'une « *pédagogie universitaire* », met en résonance les amphithéâtres à travers le monde. Elle réunit des acteurs scientifiques et politiques et défend la nécessité de prendre en compte la spécificité du contexte universitaire dans l'enseignement et d'y former les enseignants qui y aspirent. Le sous-entendu étant de dire qu'avoir un doctorat ne suffit pour bien enseigner à l'Université :

Contrairement aux niveaux inférieurs du système éducatif camerounais où une politique systématique de formation des enseignants est mise en œuvre, l'enseignement supérieur s'est toujours distingué par l'absence d'initiative, d'action dans ce domaine. [...] Théoriquement chargé des travaux pratiques, l'assistant, dans certains établissements, allait au-delà de cette obligation en assurant des cours magistraux. A peine sorti du statut d'étudiant et sans avoir reçu aucune formation pédagogique, l'assistant se retrouvait subitement jeté dans l'amphithéâtre pour y dispenser des enseignements (Mvogo, 2014 : 50-51).

L'adhésion à cette vision de la profession enseignante à l'Université n'est pas partagée. Indépendamment de la force de la mondialisation, l'opinion de la communauté universitaire camerounaise est divisée à l'égard de cette question. La politique camerounaise de la Nouvelle Gouvernance Universitaire (NGU) au Cameroun a inscrit la formation pédagogique des

enseignants dans son agenda dans l'optique de la professionnalisation des enseignements à l'Université. Cette professionnalisation se situe au moins à deux niveaux : chez l'enseignant d'une part et dans les enseignements dispensés d'autre part. Ce qui correspond à une distinction entre « *professionnalisation d'expertise* » et « *professionnalisation d'exercice* » (Maingari, 1997). Au premier niveau, il s'agit de faire de l'enseignant un professionnel de l'enseignement universitaire, par un développement de savoirs et compétences propres à la profession enseignante. Le second concerne le choix et l'amélioration des enseignements dispensés en salle pour qu'ils soient plus concrets et en adéquation avec les besoins de la société, permettant une meilleure insertion socioprofessionnelle de l'étudiant. Pour l'un comme pour l'autre, la formation pédagogique des enseignants apparaît comme un levier qui permettrait d'y arriver. C'est ce qui explique que les responsables universitaires s'intéressent à la formation pédagogique des enseignants (nouveaux et anciens) et en font une préoccupation urgente.

Dans d'autres contextes, l'intérêt pour cette préoccupation s'est traduite par la mise en place de centres et services d'accompagnement pédagogique. Il s'agit d'espaces de travail permanents au sein des Universités qui accueillent et accompagnent des enseignants et des étudiants qui rencontrent des difficultés. Ils les aident à concevoir des leçons, à maîtriser certaines ressources pédagogiques ou tout pour des informations sur l'enseignement universitaire. Dans d'autres cas, elle a donné lieu à la création de programmes de formation pédagogique diplômantes d'une durée d'une à trois années. Ces formations spécialisées, de niveau master, visent à renforcer les compétences des postulants pour dans l'enseignement universitaire, qu'ils y exercent déjà ou qu'ils en aient juste l'intention. La pédagogie universitaire est donc un vaste champ de savoirs et de pratiques qui révèlent les enjeux de l'enseignement universitaire, ses contraintes, et surtout les savoirs et pratiques à mettre en œuvre pour un enseignement universitaire de qualité.

Au Cameroun, il existe aussi une certaine culture de formation des enseignants à la pédagogie universitaire. Sa principale forme institutionnelle est celle d'un « *séminaire de formation pédagogique* ». Dès la fin des années 1980, et au cours de la décennie suivante avec l'aide de la coopération des Universités étrangères, notamment canadienne, les premières expériences du genre ont vu le jour. Il s'agit d'une présentation plus ou moins interactive qui réunit les enseignants et des experts autour d'un sujet de pédagogie universitaire. Elle peut s'étendre sur une ou deux journées, alternant parfois entre enseignements théoriques et activités pratiques. Les sujets sont variés et touchent différents aspects de l'exercice du travail pédagogique : la vocation de l'enseignement universitaire, les défis et contraintes de

l'enseignement universitaire, l'usage du numérique dans l'enseignement universitaire, les méthodes d'évaluation à l'Université, l'éthique et la déontologie en milieu universitaire, etc. Cette activité n'est cependant pas régulièrement organisée d'une année à l'autre, bien qu'elle figure systématiquement dans le calendrier prévisionnel des activités universitaire. De plus, elle ne suscite que peu d'engouement auprès du corps enseignant, qui en est la cible. Par ailleurs, certaines études insistent sur l'idée que le développement des compétences pédagogiques des enseignants d'Université ne se réalise pas exclusivement dans le cadre des dispositifs institutionnels. Ceux-ci ont la particularité d'être peu efficaces, compte tenu de la rigidité de leurs outils ou de leur superficialité quant aux besoins réels des enseignants.

Il existe donc une dimension informelle du développement pédagogique des enseignants d'Université qui est forgée par une réflexion sur la pratique enseignante, à partir de l'expérience académique, professionnelle, voire sociale. Et quelle que soit la forme qu'elle prend, la formation pédagogique des enseignants d'Université (leur développement pédagogique) est une réalité qui s'observe différemment chez chaque enseignant. Différents facteurs y interviennent à différents moments de leurs trajectoires académique, professionnelle et sociale.

L'enjeu de la professionnalisation de l'enseignement universitaire ne peut être questionné en négligeant l'interrogation du développement pédagogique de ses enseignants. Cette professionnalisation a densifié son discours en ajoutant l'auto-emploi et l'entrepreneuriat comme finalité d'une formation universitaire de qualité. Les exigences de bonne gouvernance universitaire ont permis de faire passer des réformes sur fond de globalisation universitaire et de nouveau management public. Dans le même temps, les transformations sociétales ont apporté de nouveaux outils et de nouvelles techniques de travail qui peuvent être utilisées dans le travail pédagogique dans tous les niveaux du système éducatifs. C'est le cas de l'outil numérique qui a influencé la conception de la relation pédagogique et du travail pédagogique à l'Université. En dehors de l'outil numérique, l'avancée de l'idéologie démocratique et l'avènement de l'économie du savoir ont pénétré l'Université, avec de nouvelles injonctions vis-à-vis de ses acteurs. L'enseignant d'Université est donc invité à construire une « *professionnalisation d'expertise* », gage de son efficacité ou de son *professionnalisme*. C'est ce qui l'aidera à faire face aux nombreux défis de sa profession. Sa valeur professionnelle s'inscrit désormais dans un contexte où l'évaluation des travailleurs s'inspire des principes du Nouveau Management Public (NMP) qui influencent actuellement la gouvernance universitaire au Cameroun. La gouvernance académique au sein de l'Université camerounaise prend en charge trois aspects : la professionnalisation des enseignants, l'assurance-qualité et

l'employabilité des diplômés. Le premier se traduit par le développement des compétences de l'enseignant. Le second concerne la qualité et la compétitivité internationale de la formation dispensée. Le troisième vise l'insertion des étudiants formés dans le tissu professionnel et socio-économique.

C'est donc en lien avec l'idée qu'il existe une corrélation entre la formation pédagogique des enseignants d'Université et la qualité de la gouvernance académique que nous proposons de mener cette recherche. Dans une perspective sociologique qui suit une interrogation déjà entamée dans le champ scientifique :

L'idée de former autrement ou de former des vagues entières d'enseignants en exercice surgit systématiquement dans tous les débats, même quand aucune étude n'a prouvé l'efficacité de ces formations. Mais cette réponse, ne découlant guère des conclusions des recherches sociologiques, est un exercice obligé permettant de renforcer la croyance par la critique. Seule l'école peut sauver l'école, seule la formation peut sauver l'éducation et, en réalité, les analyses sociologiques sont soit ignorées, soit avalées par la machine à réduire les dissonances. Quand la prédiction sur l'efficacité de la formation ne se réalise pas, c'est la formation qui doit être remodelée et renforcée selon le mécanisme de l'étayage de la croyance par les faits qui l'invalident. (Dubet, 2002 : 19).

L'ampleur du discours militant sur la nécessité de renforcer la formation des enseignants pour résoudre les problèmes de l'enseignement est réel, à tous les niveaux. Si cette démarche est fondée du point de vue des sciences de l'éducation en général, une telle invitation devrait pouvoir être soumise à un examen plus précis en termes d'incidence réelle. Ce d'autant que le champ éducatif voit interagir une multiplicité d'acteurs et de contraintes qui concourent à la production des faits éducatifs et à la forme qu'ils prennent. C'est pourquoi nous avons retenu comme problème de recherche dans ce travail, celui de l'incidence de la formation des enseignants d'Université à la pédagogie universitaire sur la gouvernance académique.

II. Revue de littérature et cadre d'analyse

L'énonciation du problème de recherche en ces termes permet de reconstituer un champ pluridisciplinaire qui traite de problématiques variées autour d'un objet identifié : l'enseignement universitaire. Cet objet de recherche fait l'objet de réflexions et de recherches en sociologie, en sciences économiques, en sciences politiques, en sciences de l'éducation, en psychologie, etc. Les thèmes connexes vont de la gouvernance académique aux pratiques d'enseignement-apprentissage, en passant par la socialisation professionnelle, la pédagogie universitaire, les dynamiques universitaires, la réussite académique, la mobilité estudiantine, la profession enseignante, etc. Nous avons réuni ces contributions en trois grands groupes selon

trois axes majeurs de notre travail : la gouvernance universitaire, la pédagogie universitaire et le développement professionnel des enseignants.

1. Gouvernance universitaire et transformations de l'enseignement universitaire

Les premiers travaux sont réalisés dans une perspective essentiellement historique. A partir des travaux d'enquête approfondis, ils analysent l'émergence et l'évolution du phénomène universitaire au Cameroun (Bella, 2010 ; Mvogo, 2014 ; Ngwé et Pokam (2016), en Afrique (Affa'a et Des Lierre, 2002 ; Makosso et al., 2009), en Italie (Pitzalis, 2002). La question de l'enjeu du numérique dans l'Université africaine est, elle aussi, bien documentée (Leborgne-Tahiri, 2002 ; Karsenti et al. 2007 ; Thébault, 2009), de même que les rapports socio-politiques entre Université et société, partant des affrontements (Pommerolle, 2007 ; Fokwang, 2009 ; Konings, 2009), à leur contribution au développement des sociétés (Lefevre, 2009 ; Najem, 2012 ; Uribe Salamanca 2015 ; Hounzandji, 2017 ; Vergnaud, 2018 ; Kanyinda Bduaya, 2018 ; Shelig 2019).

Depuis le début du XXI^e siècle, le processus de Bologne est un objet de réflexion majeur (Charlier, Croché et Ndoye, 2009). L'analyse de la diffusion et de la réception du système LMD au Cameroun (Djouda Feudjio, 2009), en Afrique (Ikando, 2009 ; Ndior, 2015 ; Blé, 2017), et ailleurs (Serbanescu-Lestrade, 2007 ; Trigo, 2009 ; Filimonova, 2015 ; Skaff, 2019 ; Hoerner ; 2020). L'introduction du capitalisme et de la logique du marché (Mok et Lo, 2002) ne sont pas en reste, avec un accent sur les réponses africaines (Provini, 2015 ; 2020). Pour la qualité et les dispositifs du management universitaire (Marcyan, 2010 ; Loua, 2012 ; Gachassin, 2013 ; Chadrèque, 2014 ; Navoyan, 2015 ; Delès, 2015 ; Didisse, 2018) et singulièrement en contexte africain (Diouf, 2016 ; Sall, 2017).

2. Pratiques de pédagogie universitaire et la performance académique des étudiants

La recherche des déterminants de la performance académique des étudiants (réussite ou échec) constitue un pan important des travaux empiriques en sciences de l'éducation en contexte universitaire. La question de la culture étudiante (Coulon, 1997 ; Nakhili 2007 ; Milon, 2020), le rôle de l'accompagnement institutionnel (Obajtek, 2014), la motivation (Lambert-Le Mener, 2012 ; Laroudie, 2019) et les pratiques pédagogiques (Barry, 2018 ; Duguet, 2014 ; Buffa-Potente, 2016 ; Blondelle, 2016) ; Ettien Assoa, 2018 ; Cabana, 2019).

Un autre pan important, partant des contributions d'obédience didactique, s'articule autour de l'émergence et du développement du courant de la pédagogie universitaire. Il s'agit

surtout de proposition de modèle d'enseignement et des dispositifs pédagogiques à mettre en œuvre pour améliorer la qualité de l'enseignement universitaire. Ce pan réunit des réflexions sur la nécessité d'une didactique universitaire (Belinga Bessala, 2010) ou d'une *pédagogie universitaire* (Muchielli, 1998 ; Adangnikou, 2008 ; Rege Colet, 2008 ; De Ketele, 2010), la révision du cours magistral par les méthodes actives (Bireaud, 1990 ; Gauthier, Bissonnette et Bocquillon 2020), ainsi que l'innovation techno-pédagogique (Karsenti et Larose, 2001 ; Lameul et Loisy, 2014 ; Loisy et Lameul, 2017).

3. Carrière universitaire, formation et développement professionnel des enseignants

Le dernier groupe de travaux s'ancre dans la sociologie des professions, notamment celle de la profession enseignante à différents niveaux (primaire, secondaire, universitaire). Certains traitent des trajectoires et critères du choix professionnel enseignant, entre l'expérience et la formation (Poulogiannopoulou, 2012), des leviers de la socialisation professionnelle (Gesson, 2015), du développement professionnel (Bouchetal, 2015) ou encore du vécu de la condition enseignante par les acteurs (Tardif et Lessard, 2004 ; Robert et Carraud, 2018). Une deuxième tendance analyse les déterminants de la production du travail universitaire (Bourdieu, 1984 ; Corbin-Ménard, 2013 ; Kande, 2014 ; Gatignol, 2015 ; Wafeu Toko, 2015 ; Grampp, 2018). Pour finir, les mécanismes de formation et de développement pédagogique des universitaires qui sont l'objet le plus récemment développé à travers cette littérature. C'est le résultat d'une rencontre entre les sciences de l'éducation et la sociologie des professions sur le terrain de l'enseignement universitaire. Ils parlent de professionnalisation des enseignants (Maingari, 1997 ; 2004), de développement pédagogique (Uwamariya et Mukamurera, 2005 ; Frenay, Jorro et Poumay, 2011), ou même d'habitus pédagogique (Lenoir, 2007). Les auteurs analysent d'une part les facteurs qui y participent (Demougeot-Lebel et Perret, 2010 ; Kiffer, 2016 ; Ambroise, 2016 ; Pelletier et Huot, 2017) ou ses effets sur la performance des apprenants (Bédard et Cabana, 2015 ; Stes et Van Petegem, 2011) et sur la profession enseignante (La Broise, 2013 ; Lameul, 2016 ; Ménard et al., 2017).

4. Cadre d'analyse : sociologie et didactique du développement pédagogique universitaire

A l'issue de cette présentation des écrits, un double constat émerge, concernant notre projet d'analyser l'incidence de la formation pédagogique des enseignants sur la qualité de la gouvernance académique à l'Université de Yaoundé I. Le premier, c'est qu'il est précédé d'une très grande littérature qui, non seulement légitime l'existence de notre objet d'étude, mais

surtout nous fournit des pistes de réflexions. Le deuxième constat, c'est qu'aucune contribution n'aborde simultanément les trois aspects de notre problème de recherche, à savoir : la gouvernance universitaire, le développement professionnel des enseignants et la pédagogie universitaire. Mais à y regarder de plus près, certains de ces travaux les prennent en charge deux par deux. Par exemple, Cabana (2019) traite de l'effet positif du développement pédagogique des enseignants ayant suivi un programme de pédagogie universitaire sur la motivation de leurs étudiants. Celui de Stes et Van Petegem (2011) évalue l'impact de la formation pédagogique des enseignants d'Université sur ceux-ci, sur leurs étudiants et sur leur Université. Les deux travaux analysent le développement pédagogique des enseignants d'Université ayant suivi un programme de formation d'un an. Ils en mesurent les effets à partir d'une enquête par questionnaires sur les étudiants. Cependant, ils ne révèlent que peu d'informations sur le processus de développement pédagogique de ces enseignants ; ce qui en constitue une limite par rapport à l'ambition qui est la nôtre. A cela s'ajoute le fait qu'ils sont tous les deux d'obédience didactique. Or, nous sommes d'avis que

l'analyse didactique porte sur l'organisation interne d'une pratique enseignante et sur son évolution, tandis que l'approche sociologique vise plutôt à relier des traits du positionnement étudié aux parcours, contextes et expériences susceptibles d'en éclairer la genèse et la fréquence (Broccolichi et Roditi, 2014 : 48).

Pour ces raisons, nous empruntons les orientations plus sociologiques pour l'analyse du développement pédagogique et de socialisation professionnelle des enseignants par l'entrée de l'expérience vécue. C'est une entrée privilégiée vis-à-vis du travail enseignant en tant que forme de travail humain sur l'humain, que ce soit à l'école primaire (Gesson, 2015 ; Robert et Carraud, 2018), au secondaire (Poulogiannopoulou, 2012) ou à l'Université (Kiffer, 2016).

Par ailleurs, tout fait éducatif observé ne peut que relever d'un ensemble de disciplines que l'on cherche à rendre convergentes. Une relation maître-élève, par exemple, ne peut être comprise que si on la situe par rapport à la nature psychique du maître, avec son passé et ses valeurs, par rapport à la composition sociologique de sa classe, par rapport à l'institution avec ses programmes, ses structures, par rapport à la politique éducative de la nation à laquelle il appartient, etc. Toute étude pédagogique en vue de la connaissance ne peut être que « systémique », allant de la bi-disciplinarité à la multidisciplinarité (Legrand, 1997 : 43).

Partant de ces observations, notre recherche s'inspire de plusieurs disciplines connexes et perspectives analytiques. En clair, il s'agit d'une réflexion interdisciplinaire et fondamentale, qui articule la sociologie de l'éducation, la didactique et la sociologie des professions, par une double approche expérientielle et interactionniste. Elle explore les facteurs (lieux, expériences et individus) qui interviennent dans le développement pédagogique des enseignants

d'Université. Ce qui permet de comprendre ce que les compétences développées par ces enseignants apportent à la gouvernance académique (via la compétitivité de la formation, l'employabilité des diplômés et la professionnalisation des enseignants).

III. Questions de recherche

Question principale :

Quelle incidence la formation des enseignants à la pédagogie universitaire a-t-elle sur la gouvernance académique ?

Questions secondaires

N°1 : Comment les acteurs du monde universitaire perçoivent-ils la formation des enseignants à la pédagogie universitaire ?

N°2 : Quels sont les déterminants de la formation des enseignants à la pédagogie universitaire ?

N°3 : Quelles implications les pratiques de pédagogie universitaire ont-elles sur la production du travail pédagogique au sein de l'Université ?

IV. Hypothèses de recherche

Hypothèse principale :

La formation des enseignants à la pédagogie universitaire a une incidence sur la gouvernance académique à trois niveaux : elle renforce leur identité professionnelle, améliore la qualité des enseignements dispensés et favorise l'employabilité des diplômés.

Hypothèses secondaires :

N°1 : Les acteurs du monde universitaire expriment deux types de perceptions contradictoires par rapport à la pédagogie universitaire : le premier y voit un objet inutile et inexistant, tandis que le deuxième la présente comme une nécessité pour l'enseignement universitaire.

N°2 : La formation des enseignants à la pédagogie universitaire prend appui sur trois éléments majeurs : les expériences académiques et professionnelles de l'enseignant, l'investissement personnel de l'enseignant et l'accompagnement institutionnel de la hiérarchie universitaire.

N°3 : Les pratiques de pédagogie universitaire aident les enseignants à prendre en charge les contraintes et défis que pose l'enseignement en milieu universitaire, tels que la massification

des effectifs, le jugement pédagogique des étudiants et la professionnalisation des enseignements.

V. Objectifs de recherche

Objectif principal :

Comprendre l'incidence de la formation des enseignants à la pédagogie universitaire sur la gouvernance académique à l'Université de Yaoundé I.

Objectifs secondaires :

N°1 : Identifier les perceptions des acteurs du monde universitaire vis-à-vis de la formation des enseignants à la pédagogie universitaire.

N°2 : Analyser les déterminants de la formation des enseignants à la pédagogie universitaire.

N°3 : Découvrir les implications des pratiques de pédagogie universitaire dans la production du travail pédagogique à l'université.

VI. Cadre théorique

L'orientation analytique de ce travail, nous l'avons dit plus haut, est double. Elle est concomitamment expérientielle et interactionniste. La perspective expérientielle permet de saisir du point de vue de l'acteur (principalement l'enseignant en l'occurrence), comment se forment et s'enracinent les processus de formation pédagogique et les compétences acquises. La perspective interactionniste apporte l'avantage de comprendre les articulations du système d'acteurs qui concourt non seulement au développement pédagogique de l'enseignant, mais plus largement à la production du travail pédagogique. C'est donc pour satisfaire ces deux particularités de notre problématique que nous recourons à deux postures sociologiques complémentaires de la sociologie de l'éducation : l'habitus et l'analyse dramaturgique.

1. L'Habitus

Comme grille d'analyse, l'habitus est un concept sociologique de Bourdieu (1980) qui se distingue par sa prétention à conjuguer le poids des structures sociales et l'agentivité des individus dans une démarche unique et cohérente (Costa et Murphy, 2015 : 3). C'est une percée originale et complexe que l'auteur explique ainsi qu'il suit :

Les conditionnements associés à une classe particulière de conditions d'existence produisent des habitus, systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de

fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement “réglées” et “régulières” sans être en rien le produit de l’obéissance à des règles et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l’action organisatrice d’un chef d’orchestre (Bourdieu, 1980, p. 88-89).

L’auteur y décrit le poids de l’histoire et de l’environnement social, l’habituatation, mais aussi la rationalité, l’adaptabilité, sans oublier la *force organisationnelle de l’inconscient*. C’est ce dernier élément qui permet à l’architecture de tenir, car il met en exergue le rôle des processus mentaux dans la production des décisions. L’habitus est donc principe d’action, un produit du vécu socio-individuel qui s’actualise, non pas selon une volonté circonstancielle, mais selon une sorte de bon sens, qui est le *sens pratique*. C’est donc simultanément une manière de faire et une manière d’apprendre à varier, à penser et à adapter cette manière de faire, en en légitimant les nouvelles formes :

L’habitus est un système de dispositions durables acquis par l’individu au cours du processus de socialisation. Les dispositions sont des attitudes, des inclinations à percevoir, sentir, faire et penser, intériorisées par les individus du fait de leur conditions objectives d’existence, et qui fonctionnent alors comme des principes inconscients d’action, de perception et de réflexion. L’intériorisation constitue un mécanisme essentiel de la socialisation dans la mesure où les comportements et les valeurs appris sont considérés comme allant de soi, comme étant naturels, quasi instinctifs ; l’intériorisation permet d’agir sans être obligé de se souvenir explicitement des règles qu’il faut observer pour agir (Bonnewitz, 2002 : 62).

Il permet à l’individu d’agir dans l’urgence ou dans l’incertitude, comme par intuition, sans nécessairement *penser* son comportement. La question de l’efficacité ou de l’opportunité de l’action n’est pas consciente, car celui-ci « fait sens » après coup, sans que l’individu ne soit en mesure par lui-même d’expliquer la démarche qui l’y a mené.

Une question importante de ce travail, c’est celle de savoir comment et pourquoi certains enseignants recourent à certaines pratiques pédagogiques. Le concept d’habitus nous aide à y répondre en faisant ressortir les constituants du développement pédagogique des enseignants, selon le sillage tracé par Luke : « *the development, modification and enactment of the habitus is a significant means to describe a process of professional development* » (2003 : 21). Il n’est pas seul dans cette lancée, car selon Perrenoud :

Toute réflexion sur sa propre action ou celle d’autrui contient en germe une réflexion sur l’habitus qui la sous-tend, sans que le concept et encore moins le mot ne soient en général utilisés. Chacun sait qu’il met en jeu des dispositions stables qu’il nommera son caractère, ses valeurs, ses attitudes, sa personnalité, son identité (Perrenoud, 2000 : 133).

Dans le même sens, et à partir des récits d'expériences des enseignants, nous cherchons à mettre en lumière les différents lieux et moments de socialisation professionnelle qui ont influencé leurs perceptions et choix de pratiques. L'intention est de découvrir par quels moyens opèrent leur « *inconscient pratique* » (Perrenoud, 2000 : 141) et d'y révéler l'existence et l'action d'un « *habitus pédagogique* » ou « *habitus enseignant* » (Lenoir, 2007).

2. L'Analyse dramaturgique

L'attrait de Goffman (1974) pour la *théâtralisation* des interactions de « face à face » constitue « *sans doute le morceau de bravoure de la microsociologie, ce qu'on retient d'elle le plus facilement* » (Joseph, 1998 : 13). Son originalité est liée à l'usage d'un grand nombre de métaphores : le théâtre, la scène, le décor, la ritualisation, l'ordre, la règle, le rôle, le masque, etc. C'est une analyse inédite des relations sociales au niveau interpersonnel, ancrée dans la sociologie compréhensive (Bonicco, 2007 : 44), et que l'on a vaguement dénommée « *approche dramaturgique* » (Joseph, 1998). Il s'agit d'observer les interactions entre acteurs dans un cadre restreint, pour y déceler les règles d'un ordre de l'action social normé de manière informelle. Lorsque surviennent les perturbations, les « *fausses notes* » dans le cours des interactions, les acteurs procèdent à des mécanismes de *figuration* pour rétablir l'ordre de la relation. Le comportement des acteurs dans cet ordre rend compte de l'existence de ces règles qui informent sur le rôle prédéfini que chacun y joue pour maintenir l'équilibre de la relation. Il y a chez Goffman la (re)découverte de l'ordre social chez et entre les individus à moindre échelle : « *la métaphore des règles et des rites associe l'harmonie dans l'interaction à une double exigence collective : d'une part, la préservation de l'ordre social et de l'autre, l'affirmation de la valeur de l'individu* » (Nizet et Rigaux, 2005 : 101).

Considérant l'importance du système éducatif pour la société, la relation pédagogique, qui lie l'enseignant à l'étudiant convient pour observer ces mécanismes proposés par Goffman, à travers la ritualisation du travail pédagogique. Au cœur de cette relation, sont définis, avec plus ou moins de publicité et de subtilité, les rôles de l'enseignant et de l'étudiant. Le non-respect de certaines règles, par exemple sur ce que devrait faire un bon enseignant, génère des désapprobations et peut remettre en cause la légitimité d'un enseignant dans l'amphithéâtre. Il s'agit donc de voir comment ce dernier procède pour *rétablir* son autorité devant les étudiants, et éviter de « *perdre la face* » devant les étudiants. Enfin, l'analyse cette approche permet de comprendre comment le développement pédagogique de l'enseignant participe d'une stratégie de négociation de la stabilité de la relation pédagogique, voire de son efficacité.

VII. Cadre méthodologique

Cette recherche est ancrée dans le domaine de la sociologie. En tant que telle, elle a recouru à une enquête de terrain dans l'optique d'avoir une connaissance empirique des différents objets interrogés : la formation des enseignants, le travail pédagogique, la gouvernance académique. L'enquête s'est déroulée au sein de deux établissements facultaires de l'Université de Yaoundé I : la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines (FALSH) et la Faculté des Sciences (FAS). Le choix de cette Université a été fait en raison de son ancienneté et les nombreuses mutations qu'elle a connues depuis sa création en 1962. Cette ancienneté fournit une richesse historique pour mieux comprendre les phénomènes qui s'y déroulent, même sans vouloir les élargir à l'ensemble de l'Université camerounaise. Nous avons retenu la FALSH et la FAS, parce qu'au regard de leurs effectifs pléthoriques, les facultés classiques posent davantage de défis académiques que les grandes écoles. Nous avons mené une recherche qualitative basée sur 16 (seize) entretiens approfondis avec trois catégories d'acteurs : les enseignants d'Université, les délégués d'étudiants et les responsables universitaires. Trois tableaux décrivent en Annexes la composition socio-professionnelle de notre « *échantillon* » final.

1. Population d'étude

La catégorie des enseignants est au cœur du travail universitaire et de cette recherche. Elle est constituée de trois grades statutaires, allant du Chargé de cours au Professeur titulaire en passant par le Maître de conférences. La carrière d'un enseignant d'Université peut excéder quarante années, puisque l'âge de la retraite du professeur titulaire est de 65 ans. C'est dire que la vie et l'histoire de l'Université sont majoritairement produites ou au moins accompagnées par cette catégorie d'acteurs.

Puisque le travail pédagogique est au cœur de notre problématique, la catégorie étudiante est particulièrement importante. Elle reçoit les enseignements dispensés et par conséquent constitue la raison d'être de l'enseignement à l'Université. Nous avons privilégié les entretiens avec des délégués d'étudiants, qui sont des étudiants désignés par leurs camarades pour les représenter devant les enseignants ou devant l'administration. Nous avons choisi de discuter avec des délégués d'étudiants de niveaux 3 et 4 pour une deux raisons : d'abord pour avoir accès à des étudiants ayant une vaste connaissance de l'expérience pédagogique. En tant que délégué d'étudiant, il est astreint à une régularité aux cours, à l'écoute de la « *volonté générale* » des étudiants. Ensuite, sa position de *porte-parole* offre un accès privilégié pour connaître les « *petits secrets* » des enseignants, des étudiants et de l'administration.

Les membres de l'administration universitaire jouent un rôle d'organisation, de coordination ou de supervision du travail effectué par les deux catégories précédentes. En plus de servir de relai entre l'Université et la société, ils assurent la connaissance des objectifs et défis de l'enseignement universitaire par les enseignants et les étudiants. Et en retour, ils reçoivent les plaintes et les difficultés rencontrées dans l'atteinte de ces objectifs, et s'emploient à y remédier. Ils constituent donc une catégorie importante pour la compréhension des enjeux liés à la gouvernance académique, que ce soit au niveau du département, de la Faculté ou de l'Université.

2. Méthodes de recherche et techniques de collecte de données

Cette recherche a fondamentalement une double orientation : descriptive, dans la saisie des pratiques des acteurs et compréhensive, dans la mise en sens des phénomènes observés. Il s'agit donc d'une recherche qualitative, d'inspiration ethnographique (Beaud et Weber, 2003) et socio-anthropologique (Olivier de Sardan, 2008). Aussi avons-nous privilégié deux objectifs dans la collecte de données : la recherche d'une précision dans la description des pratiques, à partir d'une pluralité de regard et la recherche de système de sens partagé, en insistant sur la satisfaction du principe d'interconnaissance (Beaud et Weber, 2003).

Pour satisfaire ces deux exigences, nous avons tenu à avoir un « *échantillon* » d'une part, et d'autre part, nous avons choisi de mener des entretiens approfondis. La démarche qui a permis de retenir les informateurs est partie du postulat suivant : le développement pédagogique est un processus qui se déroule tout au long de la vie. Il s'extériorise à travers la performance de l'enseignant en salle et ne peut être témoignée que par les étudiants qui participent régulièrement à ces enseignements. C'est pourquoi nous avons choisi d'interroger les délégués d'étudiants de niveaux 3 et 4, car ils ont passé trois à quatre années à observer et à comparer les enseignants, que ce soit individuellement ou lors des discussions avec d'autres étudiants. Nous avons échangé avec eux concernant leur appréciation du travail pédagogique des enseignants, sur les raisons de l'efficacité de certains profils et sur la nécessité de former les enseignants à une pédagogie universitaire¹. Les informations glanées auprès des délégués d'étudiants, nous ont permis de rencontrer des enseignants dont la pratique a été décrite comme efficace. Avec eux, nous avons discuté entre autres sujets, de leurs perceptions de l'enseignement universitaire, de leurs parcours académiques et socio-professionnels, de la particularité de leurs pratiques et des facteurs qui les ont influencés, ou encore de l'utilité d'une formation pédagogique. Après

¹ Trois guides d'entretien développent et complètent en Annexes l'ensemble des sujets de nos entretiens avec les informateurs, selon leur catégorie d'appartenance (étudiants, enseignants, responsables universitaires).

avoir eu l'expérience des étudiants, puis celles des enseignants, nous nous sommes orienté vers les responsables universitaires, qui sont chargés de l'organisation et de la supervision du travail pédagogique, aux niveaux des Départements ou des Facultés. Ils nous ont surtout renseigné sur la politique et les mesures mises en œuvre pour faire face aux défis que pose l'enseignement universitaire ainsi que sur le rôle que la formation pédagogique des enseignants y joue.

Durant la conduite de cette recherche, nous avons gardé à l'esprit la nécessité pour les informateurs de produire des discours sur les objets et les individus (étudiants, enseignants, responsables universitaires) qu'ils côtoient ou qu'ils ont côtoyés au quotidien. La variété de profils des informateurs (trajectoire de formation, domaine de spécialisation, ancienneté professionnelle, etc.) a permis d'obtenir une masse de données riches et originales. Les entretiens ont été tous enregistrés, puis transcrits avant d'être minutieusement analysés.

3. Méthode d'analyse des données : l'analyse de contenu thématique

Notre matériau de travail étant constitué de données qualitatives, et notre problématique ayant une visée fortement descriptive et compréhensive, nous avons opté pour une méthode d'analyse de contenu de type qualitatif. L'avantage de ce type de méthode est qu'il recherche les significations flagrantes ou cachées qui existent dans le corpus. C'est dans cet esprit, que nous nous sommes appuyé sur la méthode thématique. L'analyse thématique peut se faire manuellement ou à partir d'un logiciel spécialisé. Elle consiste « *à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'une transcription d'entretiens, d'un document organisationnel ou de notes d'observation* » (Paillé et Mucchielli, 2016 : 267).

Nous avons procédé manuellement via un travail de *thématisation* ; ce qui a nécessité de transcrire et imprimer les enregistrements d'entretiens menés avec nos informateurs. Cela fait, l'on identifie et répertorie les diverses formes d'existence d'un phénomène, par une liste de thèmes ou de sous-thèmes, en rapport avec les objectifs de recherche. Ces thèmes ou sous-thèmes sont des mots ou groupes de mots rattachés à chaque information qu'apportent les informateurs durant l'entretien. A partir de cette liste où chaque mot correspond à une ou plusieurs références du corpus, l'on construit un arbre thématique. C'est un tableau où l'on hiérarchise, fusionne ou subdivise les thèmes afin de distinguer par exemple, ce qui est un grand thème (titre de chapitre), un thème (titre de section), un sous-thème (arguments) ou un indice d'illustration (expérience et données sociodémographiques). Mais plus important, ce tableau permet d'établir des inférences entre les thèmes et de générer catégories de pensée, tantôt à l'intérieur d'un même texte, tantôt d'un informateur à un autre. C'est ainsi que nous avons

obtenu des pistes d'analyse telles que la dramaturgie du malaise pédagogique dans le chapitre 1, ou encore le débat pédagogique, restitué dans le chapitre 2. Pour finir, l'identité « réelle » des informateurs a été masquée par un processus d'anonymisation. Cela n'a cependant pas entaché l'exigence de « *sociologiser l'analyse* » des propos, c'est-à-dire « *les mettre en rapport les caractéristiques sociales des locuteurs* » (Combessie, 2007 : 66). En dehors des noms et prénoms, nous avons maintenu des caractéristiques sociales et individuelles susceptibles de donner plus de profondeur ou de signification aux propos des informateurs.

VIII. Cadre conceptuel

Nous précisons ici le sens et la signification que nous mettons dans les principaux concepts de notre problématique. Cet exercice est important car la précision de ces concepts est capitale pour une bonne compréhension des développements faits au cours de ce travail. Nous en avons retenu quatre essentiels : pédagogie universitaire, développement pédagogique, travail pédagogique et gouvernance académique.

- **Pédagogie universitaire :**

Pour résumer De Ketele (2010), le concept de pédagogie universitaire désigne un champ de réflexion qui documentent l'enseignement universitaire, dans le but de produire des savoirs permettant d'en améliorer la qualité. Ces réflexions touchent différents aspects du système universitaire, du curriculum jusqu'aux résultats des activités pédagogiques, en passant par la mise en œuvre et le rôle des acteurs et facteurs internes et externes à l'Université. Si cette vision de la pédagogie universitaire est large, son objectif reste d'améliorer la qualité des formations universitaires. Et en effet, les facteurs qui y participent peuvent se situer à différents niveaux. Cependant, les contributions de ce champ tournent essentiellement autour des pratiques et dispositifs pédagogiques, du rôle et de la place de l'enseignant et de l'apprenant dans la relation et le travail pédagogique, les ressources à capitaliser dans la mise en œuvre des situations de formation et la formation des enseignants. Cette mosaïque de contributions vient des recherches autour de l'enseignement universitaire et particulièrement des recherches en sciences de l'éducation. Les écrits en didactique occupent une place privilégiée en termes d'analyse de pratiques et de propositions de dispositifs.

Dans ce travail, la pédagogie universitaire renverra à un ensemble de manières de penser et de faire l'enseignement à l'Université, formulées par les acteurs, dans le sens de répondre à des contraintes et défis qu'ils ont identifiés comme étant ceux de l'enseignement universitaire. En ce sens, la pédagogie ne sera pas convoquée comme une science, mais plutôt comme un

ensemble de savoirs pratiques faisant l'objet d'une discussion permanente entre les acteurs sur les manières de « *bien enseigner à l'Université* ». Un champ de discours, de savoirs et de pratiques concernant les méthodes, les conditions et les dispositifs nécessaires pour enseigner efficacement en milieu universitaire. Nous lui associons des synonymes tels que « *pédagogie du supérieur* », « *pédagogie de l'enseignement universitaire* ».

- **Développement pédagogique :**

Ce concept désigne l'objet principal qui est analysé dans ce travail. Il diffère légèrement de deux autres expressions qui sont utilisées par endroits au fil de l'écriture : « *formation des enseignants à la pédagogie universitaire* » et « *formation pédagogique des enseignants* ». L'inconvénient de ces dernières est qu'elles projettent davantage une vision formelle et institutionnelle des mécanismes qui permettent à l'enseignant d'améliorer son métier. Or l'approche choisie dans ce travail est d'élargir ces mécanismes jusqu'aux plus informelles, pour découvrir les aspects les moins visibles, en plus des mécanismes formels et institutionnels. La formation pédagogique des enseignants d'Université se fait soit par des séminaires de pédagogie universitaire, soit en suivant des microprogrammes de formation certifiantes ou diplômantes d'une durée maximale de deux semestres (Bédard et Cabana, 2015 ; Ménard et al.2017 ; Cabana, 2019). Une telle période de formation ne saurait suffire pour rechercher les facteurs qui affectent durablement la qualité de la pratique enseignante, partant d'une approche expérientielle dans laquelle : « *l'enseignant est considéré comme un apprenant qui, au fil du temps, construit et reconstruit ses savoirs. La vision de l'apprentissage est ici constructiviste dans la mesure où les expériences pratiques personnelles sont à la base du développement de savoirs* » (Uwamariya et Mukamurera, 2005 : 141).

Le développement pédagogique des enseignants sera donc *l'ensemble des processus et mécanismes par lesquels celui-ci acquiert et utilise de savoirs et savoir-faire pour améliorer sa pratique pédagogique et son efficacité, avant et pendant et jusqu'à la fin de l'exercice de sa profession*. Ainsi défini, nous nous alignons au « *développement des compétences pédagogiques des professeurs de l'enseignement supérieur* » (Frenay et al., 2011). Il s'agit d'un aspect individuel et technique du développement professionnel, en tant que mouvement d'affirmation collective, ayant des répercussions sur la construction et l'affirmation identitaires et professionnelles. Il correspond chez Maingari (1997 : 106) à la notion professionnalisation d'expertise (acquisition de compétences personnelles par socialisation professionnelle et respect des règles et de l'éthique de la profession).

- **Travail pédagogique :**

Dans tout cadre de formation de type formel, il y a la rencontre de deux catégories d'acteurs qui imaginent et réalisent des activités d'enseignement et d'apprentissage, tout en s'influençant mutuellement. Ces activités réparties de part et d'autre constituent ce que nous pouvons appeler le travail pédagogique, l'expression est de Perrenoud, bien que nous n'y accordions pas la même signification que lui. Nous privilégions cette expression à celle de « *travail enseignant* » (Tardif et Lessard, 1999), en rapprochant de l'usage qu'en fait Perrenoud dans son analyse de « *la division du travail pédagogique* » au primaire (1993).

L'usage de *travail enseignant* nous semble partial, car Tardif et Lessard y privilégient l'expérience de l'enseignant, donc du formateur, pour analyser les conditions et l'accomplissement de ce que nous appelons le travail pédagogique. Ils n'accordent que peu de place à la contribution et la mise en sens des activités et de l'expérience des apprenants. Pour autant, nous retenons d'eux la nécessité de trois critères pour analyser le travail pédagogique : le statut, l'expérience et l'activité des acteurs impliqués.

De son côté, Perrenoud définit le travail pédagogique par une diversité d'activités et de tâches à accomplir par l'enseignant en contexte de démocratisation scolaire qui exige des compétences dont celui-ci ne dispose pas toujours. Il voit émerger trois principales catégories du corps enseignants à côté de celle de *l'enseignant principal*. Il y a ceux qui ne s'occupent que de disciplines spéciales (Arts, Sport, Travail manuel), ceux s'occupent du soutien scolaire (pour les apprenants avec des difficultés linguistiques) et ceux qui sont en charge de l'accompagnement et la formation pédagogiques des enseignants. Toutes ces catégories d'enseignants participent au travail pédagogique selon leurs qualifications respectives. C'est cette distinction dans la division du travail qui nous a intéressé, puisque l'enseignant d'Université aussi participe au travail pédagogique selon différents critères : statuts, spécialisation, expérience, sans oublier la composition des équipes pédagogiques. Pour finir, ce concept est approprié pour désigner au niveau de l'enseignant d'Université, l'ensemble des activités spécifiquement rattachées à sa mission d'enseignement et de formation, sachant que la recherche et la consultation en sont d'autres. Le travail pédagogique est donc ce cadre, qui réunit le *métier d'enseignant* et le *métier d'apprenant* à l'Université, lorsqu'il faut analyser ce qu'ils font l'un et l'autre au sein de la relation pédagogique et dans le sens de la coproduction de l'enseignement universitaire.

- **Gouvernance académique :**

Autre concept essentiel dans ce travail, l'expression gouvernance académique n'a pas (à notre connaissance) fait l'objet d'une précision conceptuelle dans la littérature spécialisée. Le concept de gouvernance par contre peut être entendu de deux manières. Soit comme un

ensemble de dispositifs mis en œuvre par la firme pour réaliser des coordinations efficaces, à partir de protocoles internes lorsque la firme est intégrée (hiérarchie), ou à partir de contrats, partenariats et de normes lorsqu'elle est en rapport avec des partenaires extérieurs, est de rapport en loi, de bonnes pratiques en condamnation, devenue l'alpha et l'oméga des entreprises (ou alors comme) le résultat d'une stratégie réussie, qui passerait par l'écoute et la satisfaction des clients et des financiers, le développement d'une culture d'entreprise basée sur des valeurs communes, la gestion de ressources humaines favorisant l'implication et la motivation des personnels, et un système d'information et de pilotage réellement performant et transparent. (Côme, 2013 : 1).

Dans le deuxième sens, il se rapproche de la « *bonne gouvernance* ». C'est dans ce sens que nous inscrivons la gouvernance académique. Nous avons essentiellement retrouvé son usage dans le discours managérial. Là, il renvoie à la dimension académique (voire pédagogique) des résultats de la gouvernance (gouvernement, gestion, management) universitaire, suivant les outils et principes du Nouveau Management Public (Côme, 2013). Il s'agit, entre autres, de la quantification du travail, du management de la qualité et de la performance, de la redevabilité des administrateurs, ou encore la logique du marché (Tamekou, 2008). Cette transformation affecte ainsi le secteur éducatif par son inclination à mettre en avant la performance du travail des enseignants et des apprenants (Pelletier, 2009). *In fine*, nous pouvons définir la gouvernance académique comme *l'ensemble des variables et indicateurs qui permettent d'évaluer la qualité ou l'efficacité de l'enseignement universitaire ou du travail pédagogique à l'Université en s'appuyant sur la performance des enseignants et des étudiants*. Ces variables sont de trois ordres : *le développement professionnel des enseignants, la qualité des enseignements dispensés et l'employabilité des diplômés formés*.

IX. Plan du travail

Le travail est organisé en quatre chapitres indépendants, mais complémentaires. L'ordre de leur agencement suit une cohérence argumentative et logique qui s'achève par une réponse claire à la question principale de ce travail. En cohérence avec la problématique et la méthode adoptées, le travail évolue de la description vers l'explication.

Le premier s'intitule « *modalités et complexité du travail pédagogique à l'Université : analyse de l'expérience camerounaise* ». Il plante le décor de cette recherche en présentant les cadres de l'enseignement universitaire et les mécanismes qui participent de l'organisation du

travail pédagogique à l'Université. Il revisite quelques contraintes qui pèsent sur l'enseignement universitaire, ainsi que des comportements qui la complexifient de la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage à l'Université. L'on découvre que l'enseignement universitaire est régi par des modes d'organisation et de fonctionnement, et soumis à des pesanteurs structurelles et socio-humaines, dont la mise en relation produit des pratiques décriées par les acteurs qui y prennent part (fax, bord, requête, piège, etc.). Ces pratiques sont analysées comme étant des réponses que les acteurs du monde académique produisent dans un contexte fortement contraint.

Le deuxième chapitre a pour titre « *De la pédagogie universitaire : débats et construction de sens à partir de l'Université de Yaoundé I* ». Il traite fondamentalement des formes que revêt la pédagogie universitaire dans cet espace, à partir des perceptions et des pratiques des acteurs. L'argument majeur c'est qu'au-delà du discours savant sur l'art d'enseigner à l'Université, il y a des revendications sur la nécessité de la contextualiser pour qu'elle soit plus efficace. Le chapitre commence par présenter les raisons de l'intérêt grandissant pour la pédagogie à l'Université de Yaoundé I. Puis, il montre que ce sujet fait l'objet d'un débat entre les acteurs, entre partisans et contempteurs. Ensuite, il décrit les pratiques et les marqueurs qui rendent compte de l'existence d'une pédagogie universitaire dans cette institution. Enfin, il revient sur la pertinence des compétences attendues et développées par les enseignants en contexte de pédagogie universitaire.

Le troisième chapitre saisit la question des compétences et la prolonge par l'analyse des processus qui participent à leur développement. Il s'intitule « *Trajectoires de formation et développement pédagogique des enseignants à l'Université de Yaoundé I* ». Il commence par une discussion sur les trajectoires du choix de la carrière d'enseignant d'Université. Il poursuit avec une présentation des profils de formation pédagogique des enseignants et s'achève par une analyse des déterminants du développement pédagogique de ces enseignants. L'on y découvre que la décision de devenir enseignant d'Université n'est pas nécessairement envisagée dès la sortie du secondaire, mais qu'après plusieurs échecs dans les premiers choix professionnels, cette option revient comme celle de la « *dernière chance* ». Ensuite, trois profils de formation pédagogique émergent de l'analyse : *le moniteur, le grand prof et la formatrice*. Chaque profil correspond à un espace particulier de socialisation professionnelle, à savoir respectivement l'amphithéâtre à la suite du mentor, l'Ecole Normale et l'expérience de l'enseignement secondaire, et enfin les partages d'expérience avec les maîtres d'école dans un programme d'enseignement des langues nationales. Pour finir, trois types de déterminants interviennent

dans le développement pédagogique des enseignants : la passion pour la recherche et l'enseignement, l'expérience des cadres de formation formels ou non-formels et les échanges avec les collègues et apprenants. Ce dernier aspect relativise la contribution des dispositifs formels proposés par la hiérarchie universitaire et permet de questionner la place que la formation pédagogique des enseignants occupe dans la gouvernance universitaire.

Cette dernière préoccupation est davantage prise en charge dans le quatrième chapitre, centré sur l'analyse de la relation entre « *Développement pédagogique des enseignants et gouvernance académique à l'Université de Yaoundé I* ». Il discute précisément de l'incidence que la formation pédagogique des enseignants a sur la gouvernance académique, en isolant trois aspects : le renforcement de l'identité professionnelle enseignante, la qualité des enseignements dispensés et l'efficacité de l'enseignement universitaire. Pour y arriver, il rappelle les défis de gouvernance et d'efficacité qui pèsent sur l'Institution universitaire et s'actualisent dans la vision politique de la Nouvelle Gouvernance Universitaire, qui est mise en œuvre. La difficulté à atteindre les résultats escomptés est due, entre autres, à l'inexistence d'un dispositif « *objectif* » d'évaluation du travail pédagogique. Ce vide évaluatif, généré par l'incapacité des acteurs à s'accorder sur la mise en place d'un dispositif consensuel, constitue un frein au développement pédagogique de l'enseignant et à la prise en charge des défis de l'enseignement universitaire. Le chapitre s'achève en montrant que la formation pédagogique des enseignants d'Université a une incidence limitée sur la gouvernance académique. Certes, d'une part, elle renforce l'identité professionnelle de l'enseignant et améliore l'apprentissage des étudiants, mais d'autre part, elle n'agit pas directement sur l'employabilité des diplômés. Plusieurs autres facteurs sont plus décisifs dans la recherche et l'obtention d'un emploi que la qualité de la formation, et l'enseignant n'a pas de contrôle sur ceux-là.

CHAPITRE 1

MODALITES ET COMPLEXITES DU TRAVAIL PEDAGOGIQUE A L'UNIVERSITE : UNE ANALYSE DE L'EXPERIENCE CAMEROUNAISE

Dans ce chapitre nous analysons les dynamiques à l'œuvre dans la mise en acte de l'enseignement universitaire, accusé d'inefficacité et d'inadéquation vis-à-vis des besoins de la société. Plus précisément, ces critiques visent la qualité et l'efficacité du *travail pédagogique universitaire*. Cette expression désigne l'ensemble des activités d'organisation et d'exécution que l'enseignant effectue seul ou avec des collègues, et auxquelles participent des étudiants dans le cadre de leur formation à l'Université. La définition que nous donnons ici s'inspire, et précise celle du « *travail enseignant* » comme « *expérience sociale de l'enseignant* » (Dubet, 2004 : XII). Nous insistons donc sur les activités de facilitation des apprentissages qui lie un enseignant à plusieurs apprenants. Notre hypothèse est que l'enseignant d'Université exerce dans un système pédagogique peu strict où il négocie une position délicate avec ses étudiants, ses collègues et son administration. Et compte tenu de la fragilité de sa position, il répond à leurs attentes respectives par une *dramatisation du rôle de l'enseignant* qui triomphe ou qui souffre, selon la situation. L'intérêt ici est de dévoiler la complexité du travail pédagogique universitaire à partir de l'analyse des contraintes actantielles, organisationnelles et conjoncturelles qui pèsent au quotidien sur ses principaux acteurs.

Cette entreprise procède en quatre moments. Le premier moment porte sur la présentation de l'Université de Yaoundé I comme cadre de formation, avec un arrêt sur le statut professionnel de l'enseignant d'université au Cameroun. Le second dévoile l'esprit et les mécanismes à l'œuvre dans l'organisation du travail pédagogique universitaire. Le troisième aborde quelques contraintes externes et internes qui pèsent sur l'enseignement universitaire. Le dernier analyse la façon dont ces contraintes créent des comportements controversés au sein de cet espace.

I. L'Université de Yaoundé I : offre de formation et statut professionnel de l'enseignant

L'histoire de l'Université de Yaoundé I (UYI) se mêle presque entièrement² à celle de l'Université camerounaise, née en 1962 avec l'Université Fédérale du Cameroun (Bella, 2010 ; Bouopda, 2016). Dans cette section, nous analysons les grandes lignes de son logiciel curriculaire actuel, ainsi que les contours du cadre d'exercice de son personnel enseignant. L'un et l'autre sont valables pour l'ensemble des onze universités d'Etat (ou publiques) du Cameroun³. L'on peut remarquer à l'issue de cette analyse, que l'Université de Yaoundé I est une institution universitaire multidisciplinaire, sociale et politique, qui évolue s'adaptant aux exigences locales et internationales. Par ailleurs, son personnel enseignant apparaît comme une catégorie privilégiée de la fonction publique. Elle est régie par un texte réglementaire particulier qui les astreint à exercer des missions d'enseignement, de recherche et d'intervention.

1. Une offre de formation entre réformes curriculaires et adaptation au marché de l'emploi

L'UYI est une institution supérieure (post-secondaire) de formation et de recherche, qui accueille les détenteurs du Baccalauréat (Bacc) ou du *General Certificate of Education Advanced Level (GCE A/L)*⁴. Comme toutes les Universités camerounaises, elle a « *une mission fondamentale de production, d'organisation et de diffusion des connaissances scientifiques, culturelles, professionnelles et éthiques pour le développement de la nation et le progrès de l'humanité* » (Loi N°2001/005, Art. 2). Elle compte dix établissements d'enseignement supérieur⁵, dont trois facultés classiques, cinq écoles de formation professionnelles et deux ayant un statut particulier. L'offre de formation dont nous rendons compte ici concerne spécifiquement la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines (FALSH) et la Faculté des Sciences (FAS).

i. Un nouveau paradigme curriculaire : « LMD » comme Licence, Master, Doctorat

² Jusqu'à la scission de l'Université de Yaoundé en 1993 qui a donné naissance aux Universités de Yaoundé I et Yaoundé II. Le lecteur trouvera davantage d'éclairages sur la création et l'évolution de l'institution universitaire au Cameroun, en lisant la lumineuse thèse de doctorat en histoire de Bella (2010).

³ En plus de celles de Yaoundé I et Yaoundé II (séparées par environ 22 Km de route), le Cameroun compte aussi les universités d'Etat de : Bamenda, Buéa, Douala, Dschang, Ngaoundéré, Maroua, Bertoua, Ebolowa et Garoua. Les trois dernières ont été créées récemment, par le décret présidentiel N°2022/003 du 5 janvier 2022.

⁴ Le Bacc et le GCE A/L sont les deux diplômes qui sanctionnent la fin du cycle d'enseignement secondaire respectivement dans les sous-systèmes francophone et anglophone de l'éducation formelle au Cameroun.

⁵ La Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines (FALSH), la Faculté des Sciences (FAS), la Faculté des Sciences de l'Education (FSE); la Faculté de Médecine et des Sciences Biomédicales (FMSB), l'Ecole Nationale Supérieure Polytechnique de Yaoundé (ENSPY), l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé (ENS), l'Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique d'Ebolowa (ENSET), l'Institut Universitaire de Technologie du Bois de Mbalmayo (IUT-Bois) ; l'Institut National de la Jeunesse et des Sports (INJS), l'Ecole Nationale Supérieure des Travaux Publics (ENSTP).

Depuis le début du millénaire, le monde est le théâtre d'une globalisation universitaire à la mode européenne (Rey, 2007 ; Charlier et Croché, 2010), dont le logiciel curriculaire est le système LMD. Le Cameroun l'a adopté le 11 mars 2006 à Bata, en Guinée Equatoriale, dans le cadre de la Conférence des Ministres de l'Enseignement Supérieur de la CEMAC (Directive N° 01/06-UEAC-019-CM-14 ; Directive N° 02/06-UEAC-019-CM-14). Cette adoption a d'emblée fait l'objet d'une « *adhésion mitigée des acteurs de base* » (Djouda Feudjio, 2009 : 150) de l'enseignement supérieur. Cependant, le LMD se précise avec l'Arrêté N°18/00035/MINESUP/SG/DDES du 28 Janvier 2018 portant organisation du système Licence, Master, Doctorat/PhD (LMD) dans l'enseignement supérieur au Cameroun.

Il a remplacé l'ancienne matrice contenue dans l'Arrêté N°06/MINESUP/DDES du 23 janvier 1998 qui organisait jusqu'alors les cursus de formation universitaire dans les facultés classiques. De manière sommaire, ce texte :

- Organisait les enseignements en modules, unités de valeurs et crédits⁶ (Art. 39) ;
- Prescrivait 70% de matières fondamentales contre 30% d'optionnelles (Art. 38) ;
- Prévoyait trois cycles de formation : Licence (six semestres), Maitrise (deux semestres), Doctorat (quatre à six ans) (Art. 6 et suivants, 13 et suivants, 20 et suivants) ;
- Instituait l'impossibilité de compenser les UV et crédits au sein d'un module (Art. 43).

Avec le LMD, le module et l'Unité de Valeur (UV) ont été remplacés par l'Unité d'Enseignement (UE). C'est un « *ensemble constitué de un (sic) ou plusieurs éléments d'une discipline comprenant de façon intégrée, des cours théoriques et/ou travaux dirigés et, en tant que de besoin, des travaux pratiques ou des activités pratiques sur le terrain* » (Directive N° 01/06-UEAC-019-CM-14, Art. 1). De même, les « *optionnelles* » ont laissé place aux « *complémentaires* », la Maitrise en deux semestres a été remplacée par le Master de quatre semestres, pour ne citer que ces exemples. Les différents cycles se déclinent ainsi qu'il suit :

Le cycle Licence est accessible aux détenteurs du Bacc ou du GCE A/L. Il est organisé en trois niveaux (L1, L2, L3) dont chacun fait l'objet de deux semestres. Pour chaque semestre, des unités d'enseignement (en moyenne 5) se répartissent les 30 crédits dont la capitalisation⁷ à la fin de l'année académique donne accès au niveau supérieur. Au bout de six semestres,

⁶ Un module étant un ensemble d'unités de valeur ou de crédit ; une UV valant deux ou trois crédits selon les UV.

⁷ La capitalisation est l'obtention, à l'issue d'une évaluation semestrielle, d'une note supérieure ou égale à 35 sur 100 pour une UE.

l'étudiant qui a régulièrement capitalisé ses UE et a terminé chaque niveau avec une moyenne générale pondérée (MGP)⁸ égale ou supérieure à 2 sur 4 peut recevoir le diplôme de licence.

L'accès au cycle master est ouvert toute personne en possession d'une licence ou de tout diplôme équivalent dans le même domaine. Il se déroule en deux niveaux (M1 et M2) et approfondit les spécialisations entamées en L3. L'accès au M2 est conditionné par l'obtention d'une MGP égale ou supérieure à 2,4 sur 4. En outre, il faut obtenir l'accord d'un enseignant pour accompagner l'étudiant dans sa recherche de Master. A l'issue de cette recherche, l'étudiant présente le travail lors d'une soutenance publique, devant un jury de trois enseignants qui l'évaluent.

Le cycle Doctorat/PhD est ouvert aux titulaires de Master (obtenu avec au moins 12 sur 20), disposant d'un enseignant pour l'encadrement des travaux de recherche de doctorat. Il est subdivisé en trois niveaux (D1, D2, D3). Le D1 est constitué, comme pour les cycles précédents, d'enseignements obligatoires (séminaires doctoraux) qui font aussi l'objet d'une évaluation. Pour le reste, il s'agit de mener un travail recherche plus conséquent que celui du Master, avec une présentation annuelle de l'état d'avancement de ces travaux devant un jury d'audition. La formation prend fin, là aussi avec une soutenance publique des résultats de ces travaux de recherche devant un jury qui l'évalue (Arrêté N°18/00035/MINESUP/SG/DDES).

ii. Une offre de formation variée mais circonscrite

Une université est organisée en établissements (écoles et facultés), qui sont à leur tour constitués de départements au sein desquels s'effectuent les différentes formations. Un département est :

Une unité pédagogique regroupant l'ensemble des enseignements et des activités de recherche d'une discipline ou groupe de disciplines déterminées. Le département anime, coordonne et contrôle les activités académiques, élabore, exécute et effectue le suivi des programmes d'enseignement et de recherche (Décret N°2017/586, Art. 36).

L'offre de formation de l'Université de Yaoundé I ne compte pas les sciences politiques, juridiques, économiques et de gestion. Elles ont été léguées en héritage à l'Université de Yaoundé II, après la scission que nous avons mentionnée plus haut⁹. L'une et l'autre Institutions ne couvrent qu'une partie des domaines de formation, contrairement aux autres universités d'Etat. Les deux facultés de l'UYI dans lesquelles nous avons mené nos investigations, la

⁸ Moyenne algébrique obtenue en divisant la somme des notes finales obtenues par le nombre de crédit (60).

⁹ Pour davantage comprendre l'ampleur et les détails de la Réforme universitaire de 1993 au Cameroun, le lecteur consultera utilement Bella (2010), Affa'a et Des Lierres (2002), Fouda Ndjodo et Awono Onana (2012).

Faculté des Sciences (FAS) et la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines (FALSH), comportent respectivement dix (10) et dix-sept (17) départements.

À la FAS, nous avons recensé les départements de : Chimie organique, Chimie inorganique, Mathématiques, Informatique, Sciences de la vie et de la terre, Biologie animale, Biologie végétale, Physique, Biochimie et Microbiologie. En ce qui concerne la FALSH, nous avons les départements de : Philosophie ; Études germaniques ; Psychologie ; Anthropologie ; Sociologie ; Études ibériques ; Linguistique Générale et Appliquée ; Littérature et Civilisations Africaines ; Géographie ; Histoire ; Archéologie et Gestion du Patrimoine ; Arts Plastiques et Histoire de l'Art ; Lettres Modernes Françaises ; Lettres Modernes Anglaises ; Études bilingues, Hôtellerie et Sciences du langage. C'est au sein de ces départements que chaque étudiant a la possibilité de suivre une formation universitaire, selon ses besoins.

iii. Deux types de formation : le cursus fondamental et le cursus professionnel

Deux types de formation sont offerts au sein des établissements de l'Université : les formations fondamentales et des formations professionnelles. Elles sont « fondamentales » au sens où leur objectif prioritaire est de permettre à l'apprenant d'acquérir des connaissances en quantité et en qualité, relativement aux objets sur lesquels porte la formation. La formation « professionnelle » vise la transformation et l'utilisation d'un ensemble de connaissances par l'apprenant pour résoudre une difficulté rencontrée dans le monde professionnel. Ceci dit, les programmes de formation peuvent simultanément avoir une visée fondamentale et professionnelle. La qualification peut se faire suivant la proportion de ce que l'on apporte réellement le plus à l'apprenant : des savoirs théoriques ou alors des compétences pratiques.

Les formations professionnelles de l'UYI sont majoritairement dispensées dans les établissements professionnels spécialisés et quelques-unes dans les facultés classiques. Dans le deuxième cas, il s'agit des licences et masters professionnels (le département d'Hôtellerie, par exemple étant exclusivement à vocation professionnelle, bien qu'étant logé à la FALSH). Quant à la formation fondamentale, elle se constitue des enseignements offerts dans le cadre des départements listés plus haut. Et c'est au sein de ces départements que travaillent au quotidien les enseignants d'Université.

2. L'enseignant d'Université : sa particularité et les trois dimensions de sa profession

Dans le cadre d'une formation universitaire, le formateur c'est l'enseignant d'université. Il est chargé de l'accompagnement effectif de l'étudiant, de la matérialisation du curriculum conçu au niveau politique et de la traduction de ses orientations en enseignements concrets.

Dans les lignes suivantes, nous précisons les spécificités de l'enseignant d'université camerounais en tant qu'agent de la fonction publique et en tant que travailleur de l'enseignement universitaire.

i. L'enseignant d'Université : un fonctionnaire de l'éducation... avec un Statut particulier

Au Cameroun, la profession universitaire est régie par un certain nombre de textes règlementaires¹⁰ et s'exerce sous la tutelle du Ministère de l'enseignement supérieur (MINESUP). Certains auteurs y voient une dépendance des universitaires à l'égard du pouvoir politique au moyen d'une « *fonctionnarisation à outrance* » (Ngwé, 2016 : 65). En tout état de cause, ils ne sont des « *fonctionnaires pas comme les autres* » (Wafeu Toko, 2015 : 209-217). Ils font l'objet d'un Statut spécial¹¹ (Décret N°93/035 ; Décret N°2000/048) en marge du Statut général de la fonction publique (Décret N°94/199 ; Décret N°2000/287) qui régit tous les agents de l'Etat. Une synthèse de ce cadre juridique et de nos recherches de terrain permet de définir l'enseignant d'Université comme : *toute personne qui, appartenant à un des grades du personnel de l'enseignement supérieur, exerce pour le compte d'un établissement d'enseignement supérieur, des activités de recherche, d'enseignement et d'appui au développement dans un domaine de savoir ou dans une discipline*. Trois critères apparaissent dans le choix de cette orientation conceptuelle : l'appartenance au groupe professionnel, la spécificité du service rendu et l'identification du bénéficiaire du service rendu.

• L'appartenance au groupe professionnel

L'identification d'un travailleur à un groupe professionnel se fait sur la base du statut (position et rang) qu'il occupe en tant que membre dudit groupe. Dans le cas des enseignants d'Université au Cameroun, trois grades entérinent cette identification : Chargé de Cours (CC),

¹⁰ Parmi les plus importants ayant aidé à la réalisation de ce travail, nous avons :

- La Loi N° 2001/005 du 16 avril 2001, portant Orientation de l'enseignement supérieur ;
- Le Décret N° 76-472 du 18 octobre 1976 portant certaines dispositions applicables aux personnels du cadre de l'enseignement supérieur ;
- Le Décret N° 93/035 du 19 janvier 1993 Portant Statut Spécial des Personnels de l'Enseignement Supérieur ;
- Le Décret N° 2000/048 du 15 mars 2000 modifiant et complétant certaines dispositions du Décret précédent ;
- Le Décret N° 2005/390 du 25 octobre 2005 portant création de postes d'Attachés d'Enseignement et de Recherche ;
- La Circulaire N° 017/0010 U /MINESUP/SG/DAJ du 05 septembre 2017 relative à l'obligation du service fait par les enseignants des Universités d'État ;
- La Note de Service N° 00546/MINESUP/SG/DAJ du 28 novembre 2014 fixant les modalités de généralisation des contrats de collaboration à durée déterminée en faveur des enseignants de rang magistral retraités de l'Enseignement Supérieur ;
- La Circulaire ministérielle N° 02/0001/MINESUP/DDES du 23 janvier 2002 relative aux principes et procédures applicables en matière de recrutement et de promotion des Personnels enseignants des Institutions Universitaires Publiques.

¹¹ Il en est de même pour les chercheurs, les militaires, les magistrats, les policiers, par exemple. Un Statut Spécial spécifie les attributions et le traitement d'un corps de l'Etat, en marge des dispositions communes à tous les corps.

Maitre de Conférences (MC) et Professeur (PR). Le critère du grade comme déterminant de l'appartenance au corps est discutable parce qu'il laisse de côté la catégorie des assistants. Cependant, ceux-ci étant des *contractuels*, sont marqués d'une incertitude, car ils peuvent ne pas être retenus comme enseignant permanent à la fin de leur contrat. L'exclusion de l'assistant, bien qu'il participe activement à l'accomplissement des enseignements, n'est pas arbitraire. Elle se justifie par l'incertitude de son statut, puisque sa titularisation n'est pas automatique à l'issue de la durée de son contrat (entre 2 et 6 ans).

- **La spécificité du service rendu**

La charge professionnelle se définit comme un ensemble de services spécialisés, rendus par un groupe d'individus à toute ou une partie de la société, et qui sont garantis d'une reconnaissance interne ou externe (Maurice, 1972). Ici, le service rendu est triple : former des apprenants, mener des recherches et apporter une expertise à des acteurs publics ou privés au sein de la société. Bien que ces activités ne sont pas exclusives de la seule profession universitaire (voir prochain point), leur réunion en un seul groupe professionnel unique en fait la spécificité. C'est une spécificité singulièrement des seuls enseignants d'Université.

- **La précision du bénéficiaire du service rendu**

Le travail des enseignants d'Université profite à deux types de bénéficiaires : les institutions qui les emploient et les rémunèrent en sont les bénéficiaires directs par le biais d'une « *implication universitaire* » (Vergnaud, 2018). La contribution de l'Université au bien-être des sociétés est souvent évaluée à partir du travail des universitaires : découvertes et innovations issues de la recherche, création d'emploi par les apprenants et les diplômés formés, apport de l'expertise scientifique à la réalisation de projets de développement. C'est ainsi que les étudiants formés, les acteurs de développement et la société en général deviennent des bénéficiaires finaux du travail universitaire.

ii. Enseigner, chercher et intervenir : choisir son travail ou bien « essayer de gérer » ?

Les enseignants d'Université assurent *simultanément* des missions d'enseignement, de recherche et d'intervention. En cela, ils se distinguent d'une part des enseignants du primaire et du secondaire, et d'autre part, des chercheurs des centres de recherche indépendants de l'Université. Tandis que les uns y voient le risque d'« *une identité incertaine... morcelée* » (Fave-Bonnet, 2003), d'autres voient dans cet ensemble, une source de « *tensions pragmatiques et manifestation identitaires, au moins partiellement imputables aux injonctions paradoxales institutionnelles* » (Aït Ali et Rouch, 2013). Pour savoir ce qu'il en est réellement, commençons par présenter chacune de ces missions.

La mission d'enseignement consiste pour l'enseignant à organiser selon des méthodes qu'il juge appropriées, la mise en relation de l'étudiant avec les savoirs qui font l'objet d'un cours, tout en facilitant la compréhension de ce savoir par l'étudiant. Ainsi défini, l'enseignement est un accompagnement de l'étudiant vers des savoirs dont l'enseignant a, au moins a priori, une meilleure maîtrise que l'étudiant, puisqu'il les a étudiés bien avant celui-ci. De ce fait, le schéma transactionnel de la situation d'enseignement présente l'enseignant comme en étant la pièce maîtresse, qui décide en dernier ressort de la forme et du contenu de l'enseignement. C'est-à-dire que d'une part, il fixe les méthodes et les pratiques d'enseignement à utiliser dans le cadre de l'UE dont il a la charge, et d'autre part, il statue sur la validité des idées et décide de celles qui doivent être retenues par les étudiants dans le cadre de l'évaluation de ses enseignements.

Pour ce qui est de la mission de recherche, elle consiste, pour un enseignant ou pour une équipe d'enseignants, à définir un objet de connaissance, d'y engager des ressources matérielles et intellectuelles d'enquête et/ou d'expérimentation afin d'aboutir à la production de nouvelles connaissances. Ces nouvelles connaissances sont consignées dans un livre ou d'un article scientifique à publier selon les règles établies en la matière. Ces textes publiés devant faire l'objet d'une vulgarisation et d'une discussion par les autres membres de la communauté scientifique et universitaire. A terme, ils sont enseignés dans les salles de classe aux étudiants.

Quant à la mission d'intervention (ou d'appui au développement), elle consiste pour les enseignants, chacun en fonction de son domaine d'expertise, à participer à la réalisation d'un projet de développement dans la société. Par projet de développement, nous entendons une initiative menée par un acteur social (organismes gouvernementaux, ONG, Collectivités territoriales décentralisées, individus, etc.) visant à résoudre une difficulté à laquelle la société ou une population précise font face. L'appui de l'universitaire est sollicité à trois niveaux, selon ses compétences, à diverses étapes du projet (conception, réalisation, évaluation) et fait de lui un « *acteur du changement social* » (Ela, 2001 : 71).

Dans la pratique quotidienne, les enseignants font d'emblée remarquer la vastitude d'un travail en trois dimensions, en soulignant le niveau d'exigence de chacune de ces dimensions. Cela peut se ressentir à partir de l'énumération que fait CC-PHI-1, par exemple en relation avec les exigences de l'enseignement :

Dans l'enseignement supérieur, tu crées ton cours. Dans l'enseignement secondaire, tu dispenses le cours qui a été créé par quelqu'un d'autre et qui est contenu dans un manuel. Donc si tu es même paresseux, tu lis le bord comme on dit. Mais ici, il s'agit

plutôt de créer le contenu de l'enseignement. C'est là, la pression du travail. Quand tu finis de faire ce contenu, il faut maintenant évaluer les étudiants et les accompagner dans la recherche ; parce qu'il y a les contrôles continus, les examens, mais il y a aussi les exposés. Il faut accompagner les enfants dans la recherche. Donc, la pression est surtout à ce niveau (CC-PHI-1, entretien du 10 mars 2020).

L'on note ici une volonté de mettre en avant et d'amplifier la charge de l'enseignant, qui ne peut *simplement* « dispenser un cours créé par quelqu'un d'autre » ou « lire le bord » (voir quatrième section). Et à cette liste d'exigences du travail pédagogique, CC-LGA-1 ajoute celles des autres missions :

Parce qu'en même temps, là où je suis avec toi, j'ai un article à donner avant la fin de ce mois, et j'ai un abstract que je me suis promis d'envoyer avant la fin de ce mois. Oui, ça c'est ma recherche, n'est-ce pas ? Entre temps, ça, on m'a remis ça vendredi. C'est le mémoire, c'est à lire ; il y en a, l'enveloppe que j'ai donnée là, il y avait un autre là. Les nouveaux masters sont arrivés : " madame, mon sujet ne me plaît pas". Oh là là, oh là là, oh là là ! Entretemps, bientôt on va lancer le rattrapage ; et les requêtes qui commencent à venir. Et tout ça là, tu l'as avec toi. Mais tu dois trouver une heure ou deux pour t'asseoir et écrire une ligne (CC-LGA-1, entretien du 17 février 2020).

Cette narration rejoint et renforce la double préoccupation de « discontinuité » et de « dispersion » que Aït Ali et Rouch (2013) ont identifié comme étant un foyer de tension chez l'universitaire concernant la configuration et l'organisation de ses activités. Cependant, il est possible d'analyser cette situation « comme une sorte de "négociation" entre ces différentes facettes au cours de laquelle ce qui constitue objectivement des sources de conflit se transforme en système d'accord » (Altet, Fabre et Rayou, 2001 : 112). Assez vite, le sentiment de débordement initial fait place à un autre d'acceptation du travail dans toute sa réalité. À la question de savoir par exemple si les exigences de la recherche constituent un dilemme pour l'enseignant, la réponse de CC-LGA-1 est directe : « ce n'est pas un dilemme, c'est tout simplement l'une des nombreuses tâches que l'enseignant porte sur ses épaules et qu'il doit gérer, et bien gérer. Surtout qu'il y a des esprits supérieurs aux autres » (CC-LGA-1, entretien du 17 février 2020).

Dire qu'il y a « des esprits supérieurs » c'est dire que les enseignants d'Université, ne peuvent pas tous exceller, au moins pas sur les mêmes aspects de la profession. L'efficacité avec laquelle chacun s'y emploie est différente et individuelle, les uns ayant plus ou moins de réussite que les autres. Cependant, les difficultés pratiques varient d'un niveau académique à un autre, d'une spécialité à une autre, et par conséquent la performance de l'enseignant ne repose pas nécessairement sur sa seule compétence. Il s'agit assez souvent d'un travail en

équipe (pédagogique) au sein du département. D'où l'utilité de s'appesantir sur les modalités de l'organisation du travail pédagogique à l'université.

II- De l'organisation du travail pédagogique universitaire

Le département est une entrée intéressante pour analyser les mécanismes par lesquels le corps enseignant se répartit la charge pédagogique, en insistant sur la gestion des temps, des espaces de travail et des compétences au sein de la faculté ou de l'Université. Dans cet environnement, la nature des relations professionnelles ainsi que les dispositions pratiques sont deux variables importantes de cette organisation. Nous analysons d'abord *l'esprit* du corps universitaire, puis les cadres de l'enseignement universitaire, avant de montrer les mécanismes pratiques de la *division du travail pédagogique à l'Université*.

1. Le staff pédagogique et l'esprit du corps universitaire : les critères de légitimité

Le staff pédagogique (corps enseignant ou personnel enseignant), c'est l'ensemble des enseignants (permanents ou non) qui interviennent dans la formation des étudiants au sein d'un département. En tant que tel, il existe un système de relations de pouvoir qui les lie et les situe les uns vis-à-vis des autres, à partir de critères biologiques, sociaux et professionnels. C'est ce que nous avons appelé *l'esprit du corps universitaire* : un ensemble de règles écrites ou non, qui participent à la construction des relations sociales et professionnelles entre enseignants au sein du département¹². Partant de l'idée que « *les titres et les grades structurent les rapports d'autorité et de préséance au sein du corps* » (Ngwé, 2016 : 75), nous avons retenu trois critères pour en rendre compte : le statut de l'enseignant, son ancienneté (ou grade) et sa spécialisation dans la discipline. Chacun de ces critères constitue une source de légitimité professionnelle à l'Université.

i. Le statut au sein du département, une source de légitimité politique

Le statut dont nous parlons ici fait sens de deux manières. La première renvoie à l'occupation d'un poste de responsabilité académique par un enseignant au sein du département : chef de département, responsable de niveau, chef de laboratoire, coordonnateur d'un programme de formation, etc. L'occupation d'un tel poste de responsabilité est souvent une preuve de la reconnaissance vis-à-vis de l'enseignant, et s'accompagne de responsabilités

¹² Soulignons-le : la compétition intervient aussi dans le cadre pédagogique. Les types et formes d'enseignement ne se valent pas. Certains enseignements sont plus prestigieux que d'autres, de par le public qui y prend part (effectif et niveau), son impact (spécialisation ou tronc commun), l'aisance de son enseignement (méthodologie ou connaissance générale), etc. Tout cela constitue des enjeux pouvant faire l'objet de confrontation plus ou moins affirmée.

en termes de gestion de ressources humaines et matérielles. C'est cette ressource que Bourdieu désigne par « *capital de pouvoir universitaire* » (Bourdieu, 1984 : 60).

L'autre déclinaison du statut de l'enseignant est liée à la nature du contrat qui le lie au département et donc à la catégorie professionnelle. Selon qu'ils sont enseignants permanents, associés, contractuels ou vacataires (dans cet ordre-ci), ils n'ont pas accès aux mêmes prérogatives. La légitimité politique est plus affirmée chez les premiers que chez les derniers et offre, par conséquent, plus de liberté dans le choix et l'exercice des tâches dans le travail pédagogique.

ii. L'ancienneté (et le grade) dans l'enseignement universitaire, source de légitimité pratique

La carrière de fonctionnaire d'enseignement supérieur est longue, avec un départ en retraite qui peut aller jusqu'à 65 ans. Tel que nous le verrons dans le troisième chapitre, l'expérience est une modalité importante du développement pédagogique. En plus d'être longue, elle est échelonnée par différents grades dont le passage est un signe de progression, mais surtout de maturation dans le métier. Par exemple, en fonction des disciplines, il faut attendre un délai minimal de 4 ans pour passer de CC à MC, et de 4 ans pour passer de MC à PR (Arrêté N° 10/0390/MINESUP ; Arrêté N° 10/0391/MINESUP). De ce fait, l'on doit interroger la place de l'ancienneté et du grade dans la formalisation de l'esprit du corps ou encore dans l'organisation du travail pédagogique : « *généralement, on a les cours magistraux et on a les travaux dirigés. Les cours magistraux sont donnés par des enseignants soit des docteurs ou des professeurs, les travaux dirigés par les doctorants et parfois par les docteurs aussi* » (DEL-LGA, entretien du 29 novembre 2019). La hiérarchie transparait ici dans la position intermédiaire qu'occupent les « *docteurs* » (CC) entre les « *professeurs* » (PR et MC) et les « *doctorants* » pour signifier la préséance de certains grades.

Les *professeurs*, enseignants de rang magistral (PR et MC), sont au sommet de la pyramide et disposent d'une ancienneté, assimilée à de l'expérience, qui ferait défaut aux plus jeunes. La valeur accordée à ce critère revient aussi dans un texte du MINESUP de 2014 qui fixe

les modalités de généralisation des contrats de collaboration à durée déterminée en faveur des enseignants de rang magistral retraités de l'Enseignement Supérieur [...] pour remédier au déficit actuel en personnel enseignant dans les Universités d'État, notamment, les enseignants de rang magistral (Note de Service N° 00546/MINESUP/SG/DAJ).

Ce texte est un signe de reconnaissance que la hiérarchie universitaire manifeste à l'égard des enseignants de *rang de magistral*, concernant tout au moins leurs compétences pédagogiques.

iii. La spécialisation dans la discipline, source de légitimité technique

La formation universitaire est une formation d'approfondissement progressif des savoirs, donc de spécialisation. À l'UYI, chaque département offre au moins trois spécialisations de base dès la troisième année de licence. À cet effet, le recrutement des enseignants répond aussi souvent que possible, aux besoins de couverture exprimés dans chaque spécialisation. Chaque enseignant recruté est un expert, un spécialiste dans une branche ou une division de la discipline enseignée. L'attribution des enseignements spécialisés fait l'objet d'une compétition restreinte entre spécialistes, car ces enseignements leur offrent l'opportunité d'influencer des étudiants, et d'en faire de potentiels ou futures « *disciples* ». Pour des enseignants dont la spécialité n'est pas spécifiquement introduite dans les enseignements du département, leur marge de manœuvre dans le choix et l'aisance à dispenser des enseignements s'en trouve compromise (voir point 3).

2. Les cadres de la formation : formes, lieux et temps de l'enseignement universitaire

Après avoir donné quelques facteurs à partir desquels la socialité prend forme au sein d'un département, nous présentons à présent le cadre formel et spatio-temporel qui accueille les séances d'enseignement. Successivement, nous présentons les types d'enseignement dispensés, les différents espaces qui les accueillent respectivement et les déclinaisons du temps dans l'enseignement universitaire.

i. Les formes d'enseignement

Selon les objectifs pédagogiques d'un enseignement, l'on retrouve à l'Université trois formes d'enseignement : le cours magistral (CM), les travaux dirigés (TD) et les travaux pratiques (TP). Une telle segmentation spécifie le travail qui doit y être accompli, aux niveaux collectif et individuel d'une part et sur les plans théorique et pratique d'autre part. Par ailleurs, leur implémentation diffère quelque peu en fonction des domaines de formation (filières) entre la FAS et la FALSH.

- **Le cours magistral : pour un enseignement général, notionnel et libre**

C'est une forme pédagogique qui met l'enseignant en contact avec la totalité des étudiants inscrits à un cours, pour leur enseigner la quintessence de l'UE : « *le cours (magistral) consiste en la généralité, si je peux dire ça comme ça, la généralité de la chose, tu prends un thème et*

puis tu développes mais de façon générale » (DEL-BCH, entretien du 29 février 2020). Mais derrière cette « généralité », il s'agit de transmettre un savoir systématisé et uniforme à tous les étudiants :

Un cours magistral, c'est une notion qu'on veut faire passer. Et pour faire passer la notion, on a besoin, d'un support déjà, qu'on va communiquer aux étudiants. Le support parle de la notion, mais avec beaucoup de détails. On vient en cours, on explique la notion, on s'appuie sur le support. On leur dit voilà, le support dit ça, ça veut dire ceci. On ajoute des exemples, des illustrations, c'est ça un cours magistral (CC-INF, entretien du 11 mars 2020).

Le support de cours dont il est question ici est un document écrit, transmis en avance aux étudiants par l'intermédiaire du délégué de la classe en contact avec l'enseignant ; chacun devant en faire une copie pour soi avant le début du cours. En général, il contient les objectifs du cours, le plan du cours, les références bibliographiques, et dans certains, cas le contenu explicite de chaque partie du cours. C'est pourquoi son volume peut varier d'une à plusieurs dizaines de pages.

Outre le fait de permettre à tous les étudiants de recevoir des mêmes enseignements, le cours magistral se veut libre, ainsi que le décrit DEL-LGA : *« le cours magistral se déroule comment ? Comme on dit le cours magistral, l'enseignant vient, il parle, si tu veux noter, tu notes, si tu ne veux pas noter, tu ne notes pas. Mais il arrive sur les points essentiels, nota bene, il le dit, on prend, on prend » (DEL-LGA, entretien du 29 novembre 2019). Ceci s'observe indifféremment d'une faculté à l'autre, d'un département à un autre, faisant du cours magistral « la forme d'enseignement la plus utilisée, c'est aussi celle qui est la plus ostracisée quand il vient le temps de discuter de pédagogie à l'université » (Gauthier C., Bissonnette S. et Bocquillon, M. 2020 : 138).*

- **Les travaux dirigés : des exercices pour approfondir le cours magistral**

Une séance de TD intervient après la tenue d'un ou plusieurs cours magistraux. Chaque cours magistral est donc accompagné d'un travail dirigé, surtout en cycle licence. Ici, les étudiants sont réunis en groupes restreints (entre 20 et 100 ou plus selon l'effectif initial), et évoluent avec des enseignants qui les accompagnent dans leurs apprentissages :

Une séance de travail dirigé est une séance où on a donné un exercice en lien avec des notions. On veut vérifier que l'étudiant a compris la notion, on donne donc des exercices. Et pendant la séance, on demande donc aux étudiants d'aller apporter les solutions aux exercices, et on les guide dans ces exercices ; il ne s'agit pas de dire "la réponse c'est ça, mais on leur dit, ce qui est incohérent dans votre solution c'est ça ; ce qui n'est pas juste c'est ça. Si vous aviez fait ça, vous seriez sur le chemin". Puis

après, si on n'a toujours pas de solution, qui sort, et bien on propose une solution. Le travail dirigé c'est ça : guider l'étudiant dans la proposition qu'il a à une solution, pour lui montrer où est-ce qu'il a bien fait, où est-ce qu'il a mal fait, après on lui donne éventuellement une solution. (CC-INF, entretien du 11 mars 2020).

Il faut noter cependant, que le travail dirigé n'est pas programmé dans tous les départements, notamment en FALSH. Lorsque les effectifs moins pléthoriques (en deçà de 300 étudiants par exemple) seuls les cours magistraux sont programmés, avec deux enseignants comme ailleurs. Le TD est ainsi davantage requis comme un outil de gestion des très grands effectifs.

- **Le travail pratique : pour expérimenter les enseignements « théoriques »**

C'est une forme d'enseignement où l'étudiant observe et participe à l'expérimentation concrète et matérielle du contenu des enseignements abordés lors du CM et du TD. Le TP se déroule dans une salle de laboratoire ou en extérieur selon le sujet étudié ; l'enseignant guide les étudiants dans la manipulation, leur propose des activités à réaliser et les évalue :

Les TP, comme c'est la biochimie, ça se passe en laboratoire et on peut prendre, peut-être un aspect du cours qu'on développe maintenant de façon pratique ; là on va utiliser peut-être des réactifs, on va voir des résultats. Et bien-sûr, les TP sont accompagnés des rapports, les rapports de TP. Et généralement, ce qui est demandé aux étudiants, c'est de faire un rapport après chaque manipulation individuellement. En fait c'est comme une sorte d'évaluation ; par exemple, je peux parler peut-être de la transformation du jus, vous allez aller, on va vous donner un topo¹³, tel fruit, vous choisissez la procédure, les étapes à mener et puis le résultat, bien-sûr en détaillant à quoi sert chaque réactif introduit, chaque technique utilisée (DEL-BCH, entretien du 29 février 2020).

Tous les CM et TD n'ont pas nécessairement de TP y afférents. Il concerne prioritairement les enseignements nécessitant une démonstration pratique en situation réelle, selon la disponibilité du matériel à utiliser et la présence d'un enseignant apte à y procéder. C'est une forme que nous avons essentiellement rencontrée à la FAS, bien qu'elle soit apparue dans les expériences de la FALSH via des pratiques pédagogiques originales que nous aborderons en deuxième section du chapitre 2.

ii. Les lieux d'enseignement

Les trois formes d'enseignement que nous venons de présenter se tiennent dans des espaces plus ou moins propices au bon déroulement des enseignements. La principale distinction entre ces espaces reste leur capacité, c'est-à-dire le nombre d'étudiants que chacun

¹³ Sujet, consigne de travail précisant l'activité ou les activités à réaliser et éventuellement les résultats attendus.

d'eux est susceptible de contenir. C'est ce qui explique qu'à part les salles de TP (laboratoires), les salles du « polygone » (TD) et les grands amphithéâtres (CM), l'essentiel des autres salles peut autant abriter les cours magistraux que les travaux dirigés. Elles sont construites et équipées sur le même modèle : des tables-bancs (en une, deux ou trois rangées), un tableau noir, une chaise et un bureau (ou une simple table) pour l'enseignant. Le véritable critère d'attribution des salles devient donc le nombre d'étudiants devant assister aux différents cours ; et cela donne lieu, au niveau de l'administration de la faculté, à des arbitrages difficiles qui ne satisfont pas toujours tout le monde.

En somme, les plus grandes salles (amphithéâtres de 1000, 700, 500, 300, 250 places) reçoivent les effectifs des plus nombreux en CM. Les salles les moins spacieuses (moins de 100 places) accueillent les groupes de TD et les CM dans les filières aux effectifs modestes, notamment ceux de spécialisation aux niveaux 3, 4, 5 ou pour les séminaires doctoraux. Quant aux salles de TP, dont la contenance avoisine la trentaine, elles ne servent qu'aux séances de TP et aux activités de recherche des enseignants et des étudiants en cycle de recherche.

iii. Les temps de l'enseignement universitaire

Les enseignements sont certes répartis selon les salles disponibles, mais aussi, suivant une division temporelle déclinée en : année académique, semestre et séance d'enseignement.

- **L'année académique**

C'est la durée régulière d'une année de scolarisation et pour laquelle l'étudiant acquiert une inscription académique moyennant le paiement des droits universitaires dans un établissement universitaire. À l'Université de Yaoundé I, l'année académique s'étend du mois de septembre au mois de juillet, selon un calendrier fixé par le chef de l'institution universitaire. Toutes les activités académiques se déroulent dans cet espace de temps. Elle est organisée en deux semestres séparés par un congé « inter-semestriel » de deux semaines.

- **Le semestre**

C'est l'unité de division temporelle de référence s'agissant de la présentation des programmes de formation. Par exemple, l'on achève une licence au bout de six semestres, un master en quatre semestres, etc. Le semestre « *comprend entre quatorze (14) et seize (16) semaines d'enseignement* » (Arrêté N°18/00035/MINESUP/SG/DDES, Art. 28), et est sanctionné par des évaluations (cc et examens). Les contrôles continus se tiennent avant la fin des enseignements et les examens semestriels après l'arrêt des enseignements du semestre.

- **La séance d'enseignement**

C'est la période de temps délimitée pendant laquelle des étudiants et un (des) enseignant(s) sont réunis, pour le compte d'un cours, qu'il s'agisse d'un CM, d'un TD ou d'un TP. Au cours d'une journée donc, les salles sont attribuées à différentes filières et niveaux pour des séances, suivant une programmation précise. Celle-ci est renouvelée au début de chaque semestre.

En FALSH, la répartition de l'occupation d'une salle pendant une journée va de 7h30 à 20h45 en six (6) séances de deux heures chacune : 7h30 - 9h30 ; 9h45 - 11h45 ; 12h - 14h ; 14h15 - 16h15 ; 16h30 - 18h30 et 18h45 - 20h45. Elles sont entrecoupées d'une pause de quinze (15) minutes.

En FAS, l'on compte cinq séances de cours de près de trois (3) heures chacune, entre 7h et 21h05 : 7h - 9h55 ; 10h05 - 12h45 ; 13h05 - 15h55 ; 16h05 - 18h45 ; 19h05 - 21h05. Au lieu d'une pause de 15 minutes comme en FALSH, l'on alterne des pauses de 10 et 20 minutes.

3. De la division du travail pédagogique : entre nécessité et recherche d'efficacité

Pour Perrenoud, la *division du travail pédagogique* renvoie à la sollicitation d'un personnel *spécialisé* pour s'occuper de l'encadrement socio-psychologique des apprenants. Ce qui permet d'alléger le travail de l'instituteur qui se limite à son aspect strictement didactique (Perrenoud, 1993 : 30). Cette « *rationalisation* » du travail éducatif naît de la *fragmentation croissante de l'action éducative* en lien avec les dynamiques de professionnalisation (Perrenoud, 1993 : 36). Nous la définirons plutôt comme *un ensemble d'opérations aidant à la répartition des activités d'enseignement aux différents membres du staff pédagogique, de telle sorte que chacun sache exactement quelle partie de quelle unité d'enseignement il dispense, où, quand et avec qui*. Ces opérations s'effectuent sous la responsabilité du chef de département, notamment au sein du conseil de département, qui est une instance statutaire qui réunit l'ensemble des enseignants du département au moins une fois par semestre. Il s'agit là aussi d'une *rationalisation* du travail pédagogique, qui s'appuie sur les spécificités de l'esprit du corps universitaire et des cadres propres à la formation universitaire.

En plus des facteurs de légitimité professionnelle, la division du travail pédagogique tient compte d'autres particularités comme les objectifs du cours, le niveau et l'effectif des étudiants y prenant part. Aussi met-elle en branle deux principaux ensembles de processus *négociés* qui méritent notre attention : le premier est lié à la répartition des UE et le second a trait à la

constitution des équipes pédagogiques. C'est dans ce sens que « *la division du travail se présente alors comme une réponse possible à la complexité* » (Perrenoud, 1993 : 38).

i. La répartition négociée des UE aux enseignants : assignation et exhortation

Expliquant l'inefficacité des formes classiques de l'enseignement universitaire, Altet, Favre et Rayou pensent que « *leurs effets pervers ont même pu être renforcés du fait que ce n'est plus, comme avant, le même enseignant qui assure les trois formes de séances en continuité, d'où une rupture fréquente lorsque les liens ne sont pas construits par des concertations entre enseignants* » (2001 : 112). Ils relèvent ainsi le problème du déficit de cohérence observé entre les parties d'un même enseignement. Nous avons cherché les mécanismes qui permettent de répartir des enseignements entre les enseignants dans un élan de concertation. Nous avons identifié deux processus à l'œuvre : *l'assignation* et *l'exhortation*.

Le premier rend compte de la façon dont certains enseignements sont *d'office* attribués à un enseignant sans qu'il n'y ait eu de discussion au préalable. L'assignation peut se justifier de deux façons. D'une part, l'enseignant jouit d'un statut et d'une légitimité, susceptible de satisfaire aux exigences d'un enseignement important et prestigieux. D'autre part, le cours le moins prestigieux ou la partie moins gratifiante est *assignée* à celui qui ne peut la refuser, par déficit de capitaux et de légitimité pour acquérir une tâche plus gratifiante. Cependant, les deux aspects de cette assignation peuvent s'appliquer à un même enseignant compte tenu du déficit d'enseignants et des exigences en termes de quota horaire à satisfaire :

Les cours sont organisés en fonction des spécialisations, mais aussi en fonction du quota horaire, l'enseignant doit couvrir deux cents heures par semestre. Si je suis à cinquante heures parce qu'on essaie de respecter ma spécialisation, il y a un problème ; donc je vais me retrouver avec des cours qui n'ont rien à voir avec ma spécialité, mais dans l'exigence d'atteindre le quota horaire, je serai obligé de les prendre, c'est pourquoi j'ai fait égyptologie pendant près de cinq ans ici (CC-PHI-1, entretien du 10 mars 2020).

Assistant et titulaire d'une thèse en philosophie politique, CC-PHI-1 a néanmoins enseigné l'égyptologie pour *exister* au sein de son département. L'usage de l'assignation s'avère donc incontournable, par exemple pour accomplir les tâches qui ne sont pas trop *exigeantes*. C'est aussi pourquoi elle s'adresse aux catégories les moins prestigieuses du staff pédagogique (vacataires, assistants, moniteurs) :

Bon ils (les vacataires) faisaient ce qu'ils pouvaient, ils ne pouvaient pas nous apporter ce qu'on aurait souhaité avoir d'eux ; bon, et c'est pour ça qu'on se limitait aussi à, du moins, on leur attribuait des enseignements qui n'étaient pas trop exigeants, dont les contenus n'étaient pas trop exigeants, les TD oui, ils étaient

beaucoup impliqués dans les TD, bon, mais aussi les cours euh de civilisation, certains cours de civilisation où il fallait seulement avoir un certain nombre de connaissances historiques à transmettre aux étudiants (PR-CD-FALSH, entretien du 11 juin 2020).

Pour ce qui est de l'exhortation, elle se manifeste lorsque faisant face à un déficit d'enseignants spécialisés dans une UE, le chef département prie un enseignant dont les compétences peuvent couvrir les besoins exprimés dans ledit enseignement de s'en charger. La principale différence avec l'assignation, c'est qu'ici, l'enseignant peut refuser d'y consentir ; auquel cas, le département devra solliciter les services d'une personne extérieure pour remplir cette tâche :

Quand je veux enseigner, pour enseigner dans mon domaine, je fais le cours de syntaxe, de morphologie, mais à part ça je fais le cours de sociolinguistique, je fais le cours de méthodologie de recherche, parce que je suis capable de le faire. Bon, en conseil de département, lorsqu'on enlève les disciplines de ta spécialité, on te demande, mais on ne t'impose pas, on te demande est-ce que tu peux, compte tenu de, compte tenu, et puis compte tenu aussi de tes recherches parce que comme je disais la syntaxe, moi je fais la linguistique appliquée, je fais la sociolinguistique, c'est plus, c'est plus concret chez nous. On sait donc que moi je dirige les étudiants en sociolinguistique, je dirige les étudiants en linguistique appliquée dans l'enseignement, linguistique appliquée à l'enseignement, la confection des manuels scolaires heu, de métalangage, donc je fais facilement ces unités d'enseignement qui ne sont pas de la LGA, mais qui sont de la LCC. Mais ça, c'est en conseil de département ; rien ne t'est imposé. Si tu dis non vraiment, on barre seulement. Mais bon, pourquoi dire non, puisque tu es là pour ça et que tu peux le faire ? (CC-LGA-1, entretien du 17 février 2020).

ii. La constitution des équipes pédagogiques

L'assignation et l'exhortation sont des formes d'organisation du travail pédagogique dans lesquelles prévaut la légitimité personnelle de l'enseignant, et non pas l'efficacité de la combinaison qui en résulte (partie A et partie B). Cela peut se comprendre à partir du déficit d'enseignants qui se fait encore ressentir, notamment en FALSH, où l'on rencontre encore des enseignants qui dispensent seuls une UE. Une pratique qui est plutôt rare en FAS :

Et chez nous, dans le département, (la règle) c'est qu'un enseignant ne porte pas une UE, seul, parce que le risque c'est : si tu es indisponible ? Dans une UE, vous vous retrouvez à quatre, à cinq, chacun prend un bout. Et pendant le semestre, tu n'interviens peut-être que quatre fois, puisque c'est douze fois qu'on intervient, et les autres aussi vont intervenir (MC-BCH, entretien du 10 mars 2020).

La raison pour laquelle cette règle est mieux respectée en FAS s'explique par la prégnance des laboratoires de recherche au sein des départements. L'existence de ces unités spécialisées permet à ses membres de se constituer « naturellement » en équipes pédagogiques pour prendre

en charge les enseignements en liaison avec les domaines et objets relatifs à leurs travaux de recherche :

Ici au département d'informatique, on est organisé en équipes pédagogiques ; et les équipes pédagogiques sont associées aux domaines de recherche des enseignants. Chaque enseignant, en fonction de son domaine de recherche appartient à une ou deux équipes pédagogiques, ce qui fait qu'on connaît à quelle équipe pédagogique est associé tel enseignement. Donc quand on fait la répartition des cours, on sait que telle équipe pédagogique, vous êtes chargés de tel enseignement ; on se répartit ça ensuite entre collègues (CC-INF, entretien du 11 mars 2020).

L'enseignant peut aussi appartenir à plusieurs équipes selon l'étendue de ses axes de recherches. En outre, et indépendamment de son grade, il peut intervenir dans différentes formes ou parties du cours soit personnellement, soit en impliquant des étudiants en cycle de recherche :

Je m'organise toujours pour qu'il y ait des travaux dirigés que je dispense où que mes étudiants de doctorat, master m'assistent à dispenser. Pour une raison simple, c'est qu'ils sont en master et en doctorat, ils sont sur des sujets spécifiques. Et ces sujets-là portent sur des domaines de recherche et donc mes domaines d'enseignement. Et donc, il est important parfois, sur des choses qu'ils ont acquises, d'aller enseigner. Et surtout, lorsqu'on est en master et en thèse dans notre équipe de recherche, ce que nous on fait c'est qu'on dit que chaque étudiant doit afficher un domaine de compétence spécifique lié à des enseignements. De manière à ce que, quand il fait son travail d recherche, il doit être capable de proposer des exercices en lien avec son thème de recherche, mais des exercices dans différents enseignements du pôle. Et donc il est donc naturel que quand ils ont proposé des exercices, qu'ils puissent aller les tester, et voir comment les étudiants réagissent par rapport (CC-INF, entretien du 11 mars 2020).

Ici, on se rend bien compte que certains étudiants de Master et Doctorat participent, de manière informelle et sous la supervision de leurs encadrants, à des séances d'enseignement. Dans notre chapitre 3, nous verrons que ces expériences constituent un levier du développement pédagogique.

Enfin, l'intervention de plusieurs enseignants dans un même cours peut générer des contradictions auprès des étudiants (Altet, Favre et Rayou, 2001). C'est donc en anticipant de tels risques qu'il y a un effort de concertation préalable. Ce travail de concertation est le plus souvent initié par le plus jeune ou le moins gradé de l'équipe : « quand je fais un cours avec un grand prof, je me rapproche toujours de lui, pour que nos approches ne soient pas trop diversifiées. Il faudrait qu'elles se complètent. Il ne faut pas que s'il a fait X, moi je viens faire Y. Si tu as fait X, il faut que je dise bon, dans X, je peux faire X₁ » (CC-PHI-2, entretien du 15 juin 2020).

C'est le jeune Chargé de Cours qui va prendre les indications chez le « *grand prof* », illustrant au passage une certaine « *hiérarchisation* » (Ngwé, 2016 : 67) dans les rapports entre collègues, suivant les facteurs de pouvoir qui constituent l'esprit du corps universitaire. Dans la section suivante, nous verrons qu'en dépit de l'existence de cette matrice organisationnelle, des pesanteurs contraignent l'enseignement universitaire, avec des incidences sur la qualité des enseignements dispensés.

III- Des contraintes dans l'enseignement universitaire

Il existe des contraintes sociales et structurelles qui singularisent et complexifient le travail pédagogique, tout en favorisant la permanence du « *malaise de l'Université* » (Tchoupie, 2016), en particulier *dans les situations pédagogiques* (voir section IV). La littérature couvre déjà un bon nombre de ces contraintes (Affa'a et Des Lierres, 2002 ; Makosso et al., 2009 ; Bella, 2010 ; Ngwé et Pokam, 2016). Nous en avons actualisé l'analyse, en insistant sur celles qui ont une influence directe sur la performance des acteurs dans la situation pédagogique : (1) la démocratisation de l'accès à l'enseignement universitaire, (2) le déficit en ressources humaines et infrastructurelles, (3) le sentiment de liberté absolue couplé à la menace du jugement pédagogique des étudiants.

1. La démocratisation de l'accès à l'enseignement universitaire

En 1962, l'Université Fédérale du Cameroun accueillait 213 étudiants (Bella, 2010). En 2018, l'Université de Yaoundé I en compte 58617 (MINESUP, 2020). Cette « *explosion démographique* »¹⁴ a apporté une interrogation dès la décennie 1970 : faut-il ne former que l'élite ou bien toute la masse ? L'orientation du Cameroun en la matière a été un mélange : un accès sélectif aux grandes écoles et un accès libre pour les établissements facultaires ; c'est ce que nous appelons démocratisation : *une ouverture de l'enseignement universitaire à une variété et une multitude de candidats aspirant à une formation universitaire*. Par ce choix politique, les grandes écoles continuaient de jouer leur rôle élitiste, tandis que les facultés devenaient le lieu d'un enseignement social, plus flexible et avec des effectifs de plus en plus nombreux :

Les défis, c'est la professionnalisation qui reste encore embryonnaire, parce que cette professionnalisation, on ne peut pas professionnaliser tant qu'on a cette masse. L'université au Cameroun est encore du social. Quand on demande à un étudiant de déboursier 50000 [Francs CFA], ça, ce sont les frais d'inscription, ce n'est pas la

¹⁴ Sur les causes et la gestion de cette massification survenue à partir des années 1970, lire Bella (2010 : 264-289).

pension. Parce que l'Etat voudrait assurer l'éducation de sa jeunesse et c'est normal que ce soit ainsi (MC-BCH, entretien du 10 mars 2020).

D'un point de vue politique, cette démocratisation concourt au respect du principe de liberté et l'égalité entre les individus, suivant les recommandations de l'UNESCO (1999) contre la discrimination dans l'accès à la formation universitaire. Mais d'un point de vue strictement pédagogique, ce choix entrave l'efficacité du travail pédagogique et par conséquent celle de l'enseignement universitaire.

2. Le déficit en ressources humaines et infrastructurelles

L'accroissement des effectifs a généré d'autres contraintes, comme l'insuffisance quantitative et qualitative des enseignants et des salles de cours ; des lacunes renforcées par l'impossibilité pour l'Etat de mobiliser des financements à cet effet durant plusieurs décennies (Pokam, 2016).

Dans le tableau qui suit, nous avons le nombre d'étudiants et d'enseignants régulièrement comptabilisés dans les huit universités d'Etat camerounaises, ainsi que le ratio d'encadrement, c'est-à-dire le nombre d'étudiants pour un enseignant. Ces chiffres concernent l'année 2018, bien qu'ils aient été publiés en 2020.

Tableau 1 : Répartition des effectifs d'enseignants et étudiants par Université d'Etat au Cameroun

Universités	Effectif d'étudiants	Effectif d'enseignants	Ratio d'encadrement
Bamenda	16 294	659	1 pour 25
Buea	17 896	584	1 pour 31
Douala	49 543	758	1 pour 65
Dschang	29 817	671	1 pour 44
Maroua	23 741	508	1 pour 46
Ngaoundéré	24 101	640	1 pour 38
Yaoundé I	58 617	878	1 pour 66
Yaoundé II	49 500	477	1 pour 104
Totaux	269 509	5175	1 pour 52

Source : Reconstitution à partir des données du MINESUP (2020).

La moyenne nationale du ratio d'encadrement dans les universités publiques est de cinquante-deux (52) étudiants pour un enseignant ; trois Universités sont au-dessus de cette moyenne, parmi lesquelles l'Université de Yaoundé I avec un ratio d'un enseignant pour 66 étudiants.

Pour autant, ces statistiques ne suffisent pas à imposer l'idée d'un déficit du personnel enseignant. Il faut y ajouter l'expérience et le vécu des acteurs (enseignants et étudiants), notamment par rapport à la qualité de ce personnel enseignant :

Il y a beaucoup de retraités, tu sais que la germanistique n'est pas, ce n'est pas une filière facile hein, vraiment, il y a beaucoup de personnes qui, oh là là-là-là, ce n'est vraiment pas une filière assez facile et, euh la majorité des enseignants sont déjà extrêmement vieux, je te dis, d'autres sont déjà même euh en retraite, et on les rappelle encore pour venir. Tu vois quand tu fais cours avec un professeur, tu sais qu'il est vieux, on se regarde entre nous les, les étudiants, on se dit "vous aussi, faites vites pour avoir même vos doctorats, vous venez même enseigner", on dit que "qui, moi je vais venir enseigner ?" (rires) (DEL-ALL, entretien du 26 novembre 2019).

Ce qui est caractéristique du personnel enseignant dans ces propos, c'est leur *vieillesse*, accompagnée par la *pénibilité* d'enseigner dans une filière « *qui n'est pas facile* ». Le tableau final décrit des étudiants qui prennent en *pitié*, non sans railleries, des enseignants « *extrêmement vieux* », chargés de les former, des *retraités* qui peinent à travailler.

Les discours d'acteurs, étudiants comme enseignants renseignent à suffisance sur l'urgence de ce déficit d'encadrement qui exige des mesures parmi les plus inattendues comme le rappel de retraités ou encore le recours aux services d'enseignants non *spécialistes* : « *il y a une carence d'enseignants, il y a des unités d'enseignement qu'il faut occuper, il y a des quotas horaires qu'il faut satisfaire. Donc je me suis retrouvé à faire des enseignements dans des unités d'enseignement dont je ne suis pas spécialiste* » (CC-PHI-1, entretien du 10 mars 2020). À défaut de mesures comme celle-là, l'on court le risque de fermer certaines spécialisations. Ce qui n'est pas inédit :

J'ai un effectif de plus de quarante étudiants quand même, ce n'est pas mal en troisième année. Parce qu'il faut signaler que la filière (spécialisation) était fermée parce qu'il n'y avait pas d'enseignants. Donc on l'a rouverte en 2016 quand je suis revenue, donc j'essaie un peu vraiment de booster un peu ma troupe. Et il ne faut pas qu'on se mente, on a aussi besoin de la relève. Si je meurs dans quelques jours, il n'y aura personne, ce sera encore triste (CC-ALL, entretien du 27 février 2020).

Durant une grande partie des années 1990 et 2000, l'Etat du Cameroun a limité ses recrutements dans la fonction publique, y compris à l'Université. L'on ainsi vécu un « *ajustement structurel de l'enseignement supérieur pour limiter les gaspillages budgétaires provoqués par les dépenses de fonctionnement et d'investissement* » (Wafeu Toko, 2015 : 397). Par conséquent, à l'université aussi, « *il y avait une sécheresse de postes, c'était la crise. On recrute à l'université après ouverture de postes. Ce n'est pas comme les enseignants du lycée, quand vous sortez de l'école normale, on vous recrute, ce n'est pas comme ça. Il fallait attendre*

l'ouverture de postes » (MC-BCH, entretien du 10 mars 2020). Mais même les rares fois que ces postes venaient à être ouverts, nombre d'enseignants retenus finissaient par abandonner le poste de travail pour différentes raisons. À titre d'exemple :

On a eu trois nouveaux enseignants lors du dernier recrutement, du premier recrutement des deux mille, oui, on a eu trois nouveaux enseignants, mais malheureusement il y a un qui n'a pas..., qui a même réagi négativement après avoir été recruté ; bon deux autres sont euh actuellement permanents, mais euh il y a un problème avec nos enseignants de la diaspora. Quand ils sont recrutés, ils constatent que le salaire n'est pas suffisant, ils retournent. Donc pour le moment, sur les trois, nous avons un seul qui est permanent ; l'autre est à cheval. Mais il faudra bien qu'il se décide un jour. Mais euh bon, ça n'a pas résolu le problème de manque ; nous souhaiterions encore avoir ne serait-ce que trois nouveaux enseignants (PR-CD-FALSH, entretien du 11 septembre 2020).

Le recrutement spécial de 2000 (deux mille) titulaires de Doctorat dans les Universités d'Etat pour le compte des années académiques 2019/2020 (1000 places), 2020/2021 (500 places) et 2021/2022 (500 places) est une tentative initiée pour résorber autant que possible ce déficit. Un déficit qui tranche étonnamment en observant les ratios d'encadrement de quelques pays africains comparables en termes de taille de population et de produit intérieur brut par habitant (PIB/Hbt).

Tableau 2 : Dix pays d'Afrique subsaharienne par ratio enseignant/étudiants et par PIB/Hbt¹⁵.

Pays	Ratio	Année	PIB/Hbt	Pays	Ratio	Année	PIB/Hbt
Namibie	1/17	2017	4957,5	Sénégal	1/28	2018	1446,8
Côte d'Ivoire	1/12	2017	2286,2	Lesotho	1/20	2018	1157,5
Ghana	1/27	2018	2202,1	Burkina Faso	1/17	2018	774,8
Kenya	1/27	2017	1816,5	Togo	1/21	2018	675,3
Cameroun	1/52	2018	1497,9	Madagascar	1/25	2018	522,2

Source : Analyse de données fournie par l'UNESCO (2018) et la Banque Mondiale (2020).

On peut voir que le Cameroun s'en rapproche en termes de *richesse économique*, à mi-chemin avec ses 1497,9 \$ entre le maximum Namibien (4957,5 \$) et le minimum Malgache (522,2 \$). Cependant, le ratio d'encadrement du Cameroun indique plus de 21 étudiants de plus

¹⁵ PIB/Hbt (Produit intérieur Brut par habitant) est un indicateur utilisé pour évaluer la richesse potentielle d'un pays pour chacun de ses habitants à partir de sa production économique annuelle. Il se chiffre ici en dollars par habitant.

que n'importe quel autre pays indiqué. Ce qui ne saurait exclusivement s'expliquer par le déficit de richesses, puisque même Madagascar qui *n'a que* 522,2 \$ a un ratio avantageux d'1 pour 25.

Le déficit infrastructurel n'est pas en reste. L'on note entre autres : l'insuffisance des salles de classe, la vétusté du matériel didactique et expérimental, l'indisponibilité de la documentation. Alors même que « *l'adhésion du Cameroun au Système LMD exige que chaque Institution dispose d'un plan directeur des TICs appréhendées comme outil de gestion et comme dispositif pédagogique et de recherche* » (Circulaire ministérielle N° 07/0003/MINESUP/CAB/IGA/CE), la qualité de l'infrastructure numérique et technologique n'est pas exempte de plaintes :

L'infrastructure fait cruellement défaut à l'université pour donner cours en ligne. Nous avons besoin de la base de données Google, donc tout ce que nous faisons est vu aux Etats-Unis ; alors qu'ici, nous devons avoir un serveur qui peut accepter la population de l'université, ce que nous n'avons pas. Donc, c'est cette infrastructure qui manque. Nous devons avoir un serveur puissant qui puisse accepter les soixante-dix mille étudiants de l'Université de Yaoundé I. Or, actuellement, si vous vous connectez cinq cents là, le serveur ne répond plus (PR-CD-FS, entretien du 15 juillet 2020).

3. Le sentiment de liberté absolu et l'expression du jugement pédagogique

La période dite d'*ouverture démocratique* au Cameroun, c'est-à-dire le début de la décennie 1990 est considérée comme « *un âge d'or des revendications publiques dans le contexte postcolonial* » (Manga et Mbassi, 2017 : 75). La scène publique camerounaise depuis lors est devenu un espace riche en prises de positions, que ce soit à travers les médias classiques ou les réseaux sociaux numériques. Ce foisonnement de *libertés* n'a pas échappé aux dynamiques relationnelles à l'œuvre dans le champ universitaire ; nous en présentons deux figures d'appropriation : le sentiment de liberté absolue et l'expression du jugement pédagogique.

i. Le sentiment de liberté absolue : un effet des processus de démocratisation politique

Il s'agit de l'impression que donnent certains étudiants, une fois « *arrivés* » à l'Université, qu'ils ne sont plus astreints au respect d'une quelconque forme discipline, du moins comparable à celle qu'ils observaient au quotidien dans l'enseignement secondaire. À ce sujet, il existe un vocabulaire intéressant par lequel la réussite au Bacc symbolise un triomphe contre l'épreuve ultime dans la quête de liberté sociale ou d'affirmation de soi vis-à-vis de la société. L'on dira par exemple du jeune bachelier qu'il a « *enlevé la tenue* ». La *tenue*, l'uniforme scolaire étant la métaphore de la *camisole de force* qui l'empêchait d'être libre de ses mouvements. L'une des

libertés que s'approprient désormais ces « *adultes en émergence* » (Chevrier, 2019 : 32), c'est celle d'assister ou non aux enseignements :

La difficulté en faculté c'est que les choses sont facultatives. Ce n'est pas comme à l'école. Dans une école, on vous suit. On surveille les présences, on fait l'appel ; ici on ne fait pas l'appel. Ce qui veut dire qu'un enseignement en salle parfois à l'amphi 1000, la salle est à moitié pleine, il y a à peine 500 étudiants, mais le jour de l'examen ils se retrouvent à 1500 : les 1000 autres étaient où ? Et c'est comme ça que vous avez de mauvaises notes. C'est ça le problème en faculté. C'est que très peu participent au cours, mais tout le monde participe à l'examen. Tu viens à l'examen sans avoir suivi les cours, tu attends quelles notes ? Tu attends quoi ? Et du coup, vous voyez les résultats, on dit "Ngoa-Ekelle - cimetière" ; non, non ! Ce sont les étudiants qui s'enterrent eux-mêmes, parce que lorsqu'ils arrivent, ils se disent, ah, c'est la faculté, on ne nous suit pas. Non ! C'est une question de responsabilité (MC-BCH, entretien du 10 mars 2020).

Il dénonce cette possibilité qu'ont les étudiants de ne pas assister aux enseignements et par la suite de réclamer et obtenir de bonnes notes aux évaluations y relatives. L'expression « *Ngoa-Ekelle - cimetière* » (très populaire dans le milieu étudiant) résume l'idée que l'Université de Yaoundé I est le lieu où l'on enterre les jeunes esprits « *brillants* » qui aspirent à la formation universitaire. Pour cet enseignant, il est clair que par « *absentéisme irresponsable* » ou par « *absentéisme calculé* » (Altet, Fabre et Rayou, 2001 : 108), l'étudiant est à l'origine de son échec.

Par ailleurs, d'autres enseignants pointent du doigt, non pas l'étudiant, mais plutôt l'effet de la *démocratisation* sur la relation pédagogique. Celle-ci permet à l'étudiant de choisir de faire autre chose qu'obéir et exécuter systématiquement toutes les instructions que lui donne l'enseignant. Ce regret s'exprime surtout en comparaison de ce que la relation pédagogique était *avant*, à l'époque où l'enseignant d'aujourd'hui n'était encore lui-même qu'un jeune étudiant, entre 1990 et 2000 :

On a créé, on a rendu l'étudiant prince, roi à la limite, n'est-ce pas ? Ok. L'étudiant se fait servir, il ne sert plus. L'étudiant est le patron ; l'étudiant est... Heu à l'époque, on ne pouvait pas te donner un devoir avec une date-line et tu ne remets pas. Ce n'était pas possible ! Mais aujourd'hui, l'étudiant est roi. Je dis que, avant, quand on te donnait le devoir, il était hors de question que tu ne remettes pas le devoir à temps ! Et que tu reviennes deux semaines, un mois après pour dire que je n'ai pas de note. Ça ne pouvait pas arriver ! C'était exclu. On vous donnait dix devoirs à remettre la même semaine, et vous les remettiez la même semaine. Et nous étions plus nombreux. (CC-LGA-1, entretien du 17 février 2020).

C'est donc désormais à des étudiants *patrons, princes et rois* que l'enseignant est confronté. Quant à savoir qui est ce « *on* » ayant offert un tel cadeau à l'étudiant, il s'agit d'une synergie d'actions qui implique en plus des enseignants eux-mêmes, le monde de la *recherche*

éducative, l'opinion publique nationale, ainsi que les recommandations des institutions internationales. Cela conduit à un enseignant nostalgique soumis à de nouvelles contraintes et ne pouvant plus décider tout seul de chaque détail de la relation pédagogique, comme *avant*. Nous en verrons quelques implications concrètes en termes de pratiques pédagogiques, dans la prochaine section.

ii. Le jugement pédagogique : un produit de l'expérience pédagogique

Le public d'étudiants qui reçoit les enseignements à l'Université est très composite, que ce soit par l'âge, l'intelligence, l'origine ethnique, sociale, nationale, l'occupation professionnelle, pour ne citer que ces critères. Mais l'un des rares critères dont l'expression minimale est identique chez tous les étudiants, c'est *l'expérience pédagogique étudiant*. En entrant dans le monde universitaire, ils sont tous (au moins) titulaires d'un Bacc ou d'un diplôme équivalent ; le nombre d'années passées sur *les bancs* est de ce fait à peu près le même, en moyenne : trois ans de maternelle, six ans de primaire et sept ans de secondaire ; ce qui fait un total de seize (16) ans (en moyenne). Seize années passées à accueillir différents enseignants, à les écouter, à les observer, à les comparer et à juger leurs pratiques. C'est ce qui constitue *l'expérience pédagogique étudiant* : l'ensemble des savoirs qui, forgés dans l'expérience scolaire, se rapportent à l'appréciation de la performance pédagogique des enseignants auxquels un apprenant est confronté. Par conséquent :

On voit la différence au niveau des cours, comment l'autre intitule ses cours, ça respecte un certain nombre de méthodologie, quand tu vois son cours, donc quand on dit la méthodologie, chaque discipline a sa méthodologie, tu vois que ça remplit effectivement les normes, oui ça suit. Or, mais celui qui a appris la pédagogie par expérience, à un certain moment, certes il explique bien, mais il y a quand même certaines insuffisances toujours, la méthodologie qu'il n'a pas. (DEL-PHI-1, entretien du 28 novembre 2019).

Ces habitués du *commerce pédagogique*, professionnels du « *métier d'étudiant* » (Coulon, 1997) peuvent opiner sur les enseignements reçus, à la fois sur le fond et sur la forme. L'enseignement universitaire s'en trouve comme frappé de la *malédiction d'un objet qui juge*, rappelant « *la malédiction des sciences de l'homme (qui est) d'avoir affaire à un objet qui parle* » (Bourdieu, Chamboredon et Passeron, 1983 : 56). Le fait qu'un étudiant puisse porter un jugement critique sur la pratique pédagogique de l'enseignant, constitue un risque de fragilisation de la relation pédagogique, mais aussi un levier de développement pédagogique (voir chapitre 3). Au quotidien, cette faculté du jugement pédagogique des étudiants, même si tous les étudiants ne l'extériorisent pas, *pèse sur la tête de l'enseignant, telle une épée de Damoclès* :

Il faut transmettre ce que tu es sûr que c'est vrai, parce qu'étant ici à l'université, avec les camerounais, si tu dis un truc qui est faux, alors tu te mets dans les problèmes hein. Quand tu vas passer, tu vas dire "professeur", on va dire "professeur de quoi ? Tu enseignes quoi au gens ? Tu viens mentir ici". [...] De deux, s'il s'avère, parce qu'il y a souvent les étudiants qui écoutent et ils vérifient, "peut-être il ment vrai-vrai hein". S'il s'avère que c'est faux, il lève son doigt et il réussit à te convaincre devant toute cette multitude-là que ce que tu dis est faux : mais ne viens plus, va carrément laisser, tu prends ta retraite ; parce que sinon, ils vont te mener la vie dure (DEL-ALL, entretien du 26 novembre 2020).

L'on comprend donc que le déni de compétence pédagogique, voire scientifique de l'enseignant peut être source de désaccords plus ou moins manifestes entre ce dernier et certains étudiants. La prise en compte de ces désaccords dans la relation pédagogique est nécessaire dans la mesure où leurs conséquences peuvent dépasser le strict cadre de l'enseignement pour devenir un problème social et alimenter des mouvements d'humeur comme les grèves estudiantines (voir chapitre 2). La prochaine section traite de quelques pratiques d'enseignement et d'apprentissage, illustrant ces désaccords qui font écho aux écarts de conduite des acteurs, par rapport aux principes et pratiques communément admis en termes de « *pratiques éthiques* » (Bachir Bouba, 2016). Ces pratiques, dont s'offusquent indistinctement enseignants et étudiants, constituent les traces d'un phénomène que nous avons désigné comme étant le *malaise pédagogique en milieu universitaire*.

IV- Dramaturgie en milieu universitaire : quelques scènes du malaise pédagogique

Comme nous venons de le voir, l'enseignement universitaire ploie sous le poids de contraintes qui influencent les façons dont les acteurs agissent dans la situation pédagogique et déterminent la qualité des enseignements qui s'y déroulent. Suivant le paradigme dramaturgique, il arrive que certains acteurs se départissent à la fois de l'éthique du *jeu* pédagogique, du *scénario* et des *règles de conduite*. Dans ces cas-là, le comportement de l'acteur indexé est remis en cause par les autres acteurs qui le désapprouvent. Il s'installe entre les acteurs une ambiance de gêne relative, du fait de pratiques d'enseignement et d'apprentissage des uns que d'autres acteurs réprouvent et jugent inappropriées en contexte universitaire. Cette ambiance de gêne, c'est le *malaise pédagogique* ; l'on peut y voir (bien qu'il les décrive dans une intention différente) un rapprochement avec les faits que Mvogo (2014 : 75-90) appelle les « *dérives pédagogiques* ». Ces comportements sont autant l'œuvre d'enseignants que d'étudiants et le sentiment de rejet qu'ils suscitent viennent autant des uns que des autres, sans distinction de catégories. Dans le cadre de ce travail, nous en avons retenu quatre, à titre d'illustrations : le *bord* et le *fax* comme des prothèses pédagogiques, le *piège*

comme mésusage d'un pouvoir légitime et la *requête* comme outils de subversion des rapports de force.

1. Le « *bord* » de l'enseignant et le « *fax* » de l'étudiant : deux prothèses pédagogiques ?

Nous présentons le « *bord* » et le « *fax* » comme des *prothèses pédagogiques* : des *objets non conventionnels* permettant aux enseignants et aux étudiants de performer d'une façon inappropriée selon les autres enseignants et étudiants. Il s'agit de l'illustration d'une intelligence pratique qui aide l'enseignant et l'étudiant à faire face aux défis que leur posent l'enseignement et l'apprentissage, dans un milieu universitaire *contraignant* et « *handicapant* ». Il est handicapant dans la mesure où il impose à ses acteurs des contraintes pouvant limiter leurs efforts de performance, dans un contexte compétitif. C'est ce qui justifie que nous ayons forgé le concept de *prothèse pédagogique* pour analyser ces deux pratiques, un peu à la manière du malentendant et son appareil auditif, ou du malvoyant et ses lunettes de lecture. Par ailleurs, une réflexion sur l'origine et l'utilisation de ces deux outils ouvre sur une causalité réciproque : le recours au *bord* chez l'enseignant s'explique par l'usage du *fax* par l'étudiant, et vice-versa.

i. Le « *bord* » de l'enseignant

Le *bord* désigne tout document écrit auquel un enseignant ou un étudiant se réfèrent en cas de panne d'idées, l'un pour enseigner et l'autre pour mieux comprendre une leçon ou pour avoir la bonne réponse lors d'une évaluation. Chez l'enseignant, c'est une sorte de support didactique, tandis que chez l'étudiant, il renvoie à une antisèche. Nous insisterons ici sur l'usage du *bord* par l'enseignant.

À l'Université de Yaoundé I, l'on dit d'un enseignant qu'il « *lit le bord* » ou qu'il « *lit le livre* », lorsque celui-ci résume ses séances d'enseignement à la lecture suivie d'un ouvrage entier ou d'un extrait. C'est une pratique qui est critiquée tant par les étudiants que par d'autres enseignants, qui voient une forme de paresse indigne de l'enseignant d'Université :

Dans l'enseignement supérieur, tu crées ton cours. Dans l'enseignement secondaire, tu dispenses le cours qui a été créé par quelqu'un d'autre et qui est contenu dans un manuel. Donc si tu es même paresseux, tu lis le bord comme on dit. Mais ici, il s'agit plutôt de créer le contenu de l'enseignement (CC-PHI-1, entretien du 10 mars 2020).

Le reproche ici, c'est que l'enseignement ne doit pas se résumer à une séance de lecture suivie, d'un document que l'étudiant pourrait lire en l'absence de cet enseignant. Cela est perçu comme une preuve d'incompétence, car « *des fois, on a des collègues qui partent en classe avec des livres, ils lisent, ils lisent, ils lisent* » (CC-LGA-2, entretien du 27 février 2020). En répétant

l'expression « *ils lisent* », CC-LGA-2 souligne l'acharnement et l'exclusivité avec lesquels lesdits collègues recourent à cette pratique pendant leurs enseignements. Ce n'est donc pas tant la « *lecture du bord* » qui est mal perçue, mais plutôt la part importante de temps qui lui est accordée pendant les cours, au détriment des explications et des interactions avec les étudiants, par exemple.

ii. Le « *fax* » de l'étudiant

C'est un document synthétique comportant des exercices corrigés, de questions et réponses, permettant à l'étudiant de mieux se préparer pour réussir ces exercices, dans le cadre d'une évaluation académique. C'est un outil essentiel pour la réussite académique :

Quand on demande parfois de définir [lors d'une évaluation], il y a les mots clés qu'on doit voir dans ta définition, même si tu n'utilises pas les mêmes termes partout. Généralement, on utilise parfois un questionnaire, parfois ce sont les anciennes questions, les anciennes évaluations qu'on essaie de traiter. Ça nous permet également de voir comment nos épreuves d'évaluation sont structurées, et voir les questions qui sont susceptibles d'apparaître (DEL-LGA, entretien du 29 novembre 2019).

Cet extrait décrit un mode courant d'apprentissage en milieu étudiant : *le faxage*¹⁶. Le *fax* est un *questionnaire*, un *document comportant des questions et des réponses*. Il peut autant s'agir d'anciens sujets d'examen, de devoirs à faire ou encore d'exercices inédits. Et bien qu'il existe des *fax* compilés par discipline, par niveau ou par semestre, chaque *fax* est souvent relatif à une seule UE. Par ailleurs, le *fax* est une preuve de l'existence d'une *culture universitaire* d'évaluation. La socialisation à cette culture prenant en compte : (1) la structuration des épreuves évaluatives, (2) les exercices et questions régulièrement proposés aux évaluations et (3) la formulation des réponses attendues par le correcteur. Et bien qu'ils ne soient régulièrement enseignés aux étudiants, ces trois éléments constituent en quelque sorte *les règles de la validation académique*.

iii. Deux stratégies interdépendantes dans un contexte de formation handicapant

Nous pensons qu'il existe une relation de causalité réciproque entre ces deux pratiques : d'une part, les étudiants *faxent*, parce que les enseignants *lisent le bord* ; et d'autre part, les enseignants se contentent de *lire le bord*, parce que les étudiants ne savent que *faxer*. Il est

¹⁶ Dans la même famille, l'on retrouvera aussi le verbe *faxer* (mémoriser les questions et réponses pour un examen) et les substantifs *faxeur* et *faxeuse* (celui et celle qui *faxent*). Son origine doit être en rapport avec le fac-similé (*fax*), cet outil de télécommunication qui permettait de reproduire un document écrit à distance... d'où le lien établi avec la tricherie, rapportant comment un individu reproduit à distance les réponses inscrites sur la feuille de son camarade.

impossible pour nous de dire quel comportement précède l'autre dans ce schéma. Seule une recherche historique approfondie sur l'origine des pratiques d'enseignement et d'apprentissage en milieu universitaire pourrait se prononcer sur une telle question. L'analyse que nous proposons s'appuie exclusivement sur les comportements tels qu'ils nous ont été exposés par les acteurs du monde universitaire que nous avons rencontrés.

La première logique, celle du *fax* et de l'étudiant, part du principe que l'enseignant ne sortira jamais de son *bord*, que ce soit pour enseigner ou bien pour évaluer. À cela s'ajoute un deuxième selon lequel, l'étudiant se voit sanctionné par un échec académique s'il n'a pas apporté les réponses précises sollicitées par l'enseignant. C'est donc pour éviter de fournir des efforts en vain, que l'étudiant va *s'interdire de chercher*, et *se contenter de faxer*. Certaines scènes de raillerie entre étudiants renforcent l'opportunité de cette démarche :

C'est vrai que quand on présente en salle, c'est tout le monde qui crie "oh le chercheur, le chercheur, on veut la formule la plus facile, on veut prendre juste ce qu'on nous a donné, de toutes les façons, l'enseignant, avec ça qu'il corrige". Donc si tu pars prendre une autre, ça peut être vrai, mais il peut ne pas être réceptif, et ne voir peut-être que le faux dans ce que tu as écrit (DEL-BCH, entretien du 29 février 2020).

Cette description oppose deux figures de l'étudiant : le *chercheur* et le *faxeur*. Ce plébiscite du fax est la preuve de l'appropriation d'une intelligence pratique, permettant de réduire les risques d'échec académique ou d'éviter les railleries des autres étudiants en salle.

Dans le cas du *bord*, l'enseignant part du principe que la meilleure approche pour enseigner consiste à lire ou à faire lire aux étudiants des contenus livresques préalablement validés comme adéquats pour l'UE à dispenser. Le choix de cette méthode se justifie par le besoin de ne pas laisser les étudiants se perdre dans leur recherche personnelle. Il faut leur donner une base solide avec des textes ou auteurs clés pour chaque UE, notamment chez les étudiants de première année, parce qu'ils n'ont pas encore acquis les repères nécessaires pour *chercher* par eux-mêmes. Cependant, le déficit de connaissances sur un sujet ou encore l'inaptitude de l'enseignant à concevoir un plan de cours entier, peuvent constituer des critères qui traduisent l'absence de compétences pédagogiques. Nous y insistons dans le chapitre 2.

2. Le « piège » : critique de l'exercice du pouvoir légitime de l'enseignant

Bien que des textes règlementaires encadrent le déroulement des enseignements, leur effectivité dépend des enseignants qui en ont la responsabilité (partielle ou totale) pour chaque UE. De ce fait, ils ont une certaine autorité et un pouvoir dont ils font usage à cette fin, et selon les modalités qui leur sont propres, que ce soit en termes de maintien de l'ordre en salle, de

sélection des savoirs à transmettre ou de pratiques d'enseignement. C'est pourquoi les configurations des situations d'enseignement diffèrent d'un enseignant à un autre, sans que cette différenciation ne fasse entorse à la qualité de l'enseignement. Seulement, il arrive que certains usages de cette *autorité* de l'enseignant, aussi légitime que soit ce pouvoir, sonnent comme une fausse note à l'oreille des autres acteurs. La rhétorique du *piège* nous permet d'analyser une de ces formes critiquées de l'exercice de l'autorité pédagogique.

i. Le « piège », entre l'enseignement et l'évaluation

Selon les dispositions qui encadrent actuellement l'implémentation du système LMD dans les universités camerounaises, « *chaque UE ou cours fait l'objet d'une évaluation de fin de semestre s'il est dispensé au moins à 70%* » (Arrêté N°18/00035/MINESUP/SG/DDES, Art. 41). Ce qui change de quelque peu d'une version précédente suivant laquelle « *l'évaluation des connaissances est consécutive aux enseignements dispensés* » (Arrêté N° 99/0055/MINESUP/DDES, Art. 2). Ainsi défini, ce cadre essaie de limiter le décalage qui a souvent été observé lors des évaluations universitaires entre le programme réellement couvert et le programme supposé. C'est ce que nous appelons ici le *piège* : une logique d'action suivant laquelle un enseignant propose en évaluation une épreuve portant sur tout ou partie d'un cours qu'il n'a pas enseigné. Et l'on distingue par conséquent deux attitudes d'enseignants :

Généralement, ce qu'il fait c'est que, les exercices qu'il donne aux examens et tout, il les prend toujours dans les TD qu'il fait ; donc il ne prend rien ailleurs. C'est sur uniquement ce que vous avez appris qu'il applique [évalue]. C'est vrai qu'il y a d'autres qui partent chercher des exercices on ne sait où et qui façonnent et tout pour savoir. Mais je me dis, pour moi, que ce genre de choses expérimentale doit être fait en TD et non à l'examen (...) Il ne faut pas piéger les étudiants, on ne piège pas les étudiants. Je le dis parce que, en tant que délégué c'est vrai, mais en tant qu'étudiante aussi, je peux dire qu'on me piège, parce que comme peut-être je n'ai pas compris et que j'ai eu la sous' (sous-moyenne) là, mais quand tu suis aussi tes collègues dire que "celui-là (l'enseignant), comment il fait aux étudiants-là comme ça ?" (Rires). Bon, tu te dis que peut-être qu'il le fait exprès (DEL-BCH, entretien du 29 février 2020).

Cet extrait présente la première démarche comme étant celle qui est attendue dans le cadre d'un enseignement et d'une évaluation plus justes. Par contre, la deuxième y apparaît comme une démarche volontairement injuste de la part de l'enseignant, enclin à causer du tort à l'étudiant en l'interrogeant sur des notions qu'il n'a pas expliquées en cours, alors qu'il aurait dû. C'est comparable à un abus d'autorité exercé par ce dernier sur l'étudiant.

ii. Autorité pédagogique et pouvoir légitime

L'autorité pédagogique est l'ascendant que l'enseignant possède de par la position doublement centrale qu'il occupe dans la situation pédagogique. D'abord un centre physique, il se place sur une estrade, en face tous les étudiants assis, de telle sorte que toute leur attention soit portée vers lui. Et en retour, c'est une position privilégiée qui lui permet de réguler l'ordre et la discipline, car il a une vue dégagée sur toute la superficie de la salle. Ensuite il est un centre symbolique, car il est le médiateur entre l'étudiant et le savoir à acquérir. Il définit le contenu des savoirs à acquérir, les conditions d'accès au savoir, et valide en définitive leur état d'acquisition, et ce faisant, il *élève* les étudiants qui atteignent un nouvel état, grâce à lui. Donc, aidé de son *capital intellectuel* (diplômes, grades, expériences, prestance, etc.), sa position centrale dans la situation pédagogique lui confère un pouvoir que tous les autres acteurs lui reconnaissent comme légitime au sens où cela lui est indiscutable.

Seulement, ledit pouvoir fait l'objet d'un abus lorsque les formes de son usage et les raisons de son utilisation ne sont pas en alignement avec la transmission des savoirs aux étudiants. Cela s'observe chez un enseignant, lorsque

pendant le cours, il ne, il ne regarde pas si vous avez compris ou pas, parce que pour lui, il a déjà mis dans sa tête que l'étudiant dérange. Donc, on va faire tout ce qu'on veut, on va se casser là et puis ça ne va rien donner. De toutes les façons, les notes seront pareilles et tout ; donc pour lui c'est déjà ça. Et c'est très difficile d'avoir la moyenne dans sa matière, parce qu'il compose dur et il corrige dur. Il n'est pas très compréhensif, oui, il y a certains étudiants qui l'approchent, mais il ne résout pas pour autant leurs soucis, que ce soit pour les notes ou, généralement il n'a pas le temps, généralement il est un peu pressé, il t'envoie balader. Il te dit j'ai donné ça, va dans ton cours, il ne te met jamais sur la voie, il te dit dans ton cours, dans ton cours (DEL-BCH, entretien du 29 février 2020).

Le refus systématique qui revient dans cet extrait décrit l'image d'un enseignant qui refuse même d'écouter la plainte de l'étudiant, qu'elle soit fondée ou non. Ce comportement illustre non plus seulement la centralité de la place de l'enseignant, mais plutôt l'unilatéralité de la relation pédagogique où l'étudiant est relégué à un simple rôle de figurant, tandis que l'enseignant est le rôle principal.

Un autre cas de figure dans lequel l'enseignant est interpellé dans l'usage de son pouvoir pendant l'enseignement, c'est lorsqu'il fait un emploi jugé excessif de concepts ou de mots difficiles, sans les expliciter à l'attention des étudiants. CC-LGA-2 se rappelle d'une expérience, celle d'un collègue auquel les étudiants faisaient le reproche de *mystifier son enseignement* :

On a eu un enseignant, il a enseigné un cours que les étudiants ont appelé la franc-maçonnerie. Et quand un autre est venu enseigner avec lui, on a entendu les étudiants dire : "mince !", bon je ne veux pas dire son nom, "il a démystifié la franc-maçonnerie !" Pas pour dire que ce premier enseignant ne connaît rien, mais passer l'information, il ne sait pas, c'est la manière (CC-LGA-2, entretien du 27 février 2020).

Ce qui retient notre attention ici, c'est l'usage de l'expression « *il a démystifié la franc-maçonnerie* ». La critique publique au Cameroun fait régulièrement le procès de la « *dictature des loges et des sectes* » (Ateba Eyene, 2012), déterminant de poids dans la quête de pouvoir et la réussite sociale. Awondo (2012 : 99-103) a par exemple relevé cet aspect en l'analysant le traitement de l'homosexualité par des organes de presse privée au Cameroun, qui en font le procès, la mettant en lien avec l'« *occulte* » (Rose-croix, Franc-maçonnerie, Rameau d'Or, etc.) et les cercles de pouvoir. C'est cet argument d'« *occulte* » que convoquent ces étudiants. Ce qu'ils disent, c'est que ce cours n'est compréhensible qu'à des *initiés* (l'enseignant) ; ils ne sont pas des *initiés*, et ne savent pas comment faire pour comprendre ce cours et cela les effraie. La métaphore de la « *franc-maçonnerie* » pour qualifier le cours se limite à dimension *mystique*, puisqu'un nouvel enseignant est intervenu et l'a « *démystifié* » ; c'est-à-dire qu'il a rendu le cours plus compréhensible aux étudiants, contrairement à la « *franc-maçonnerie* » qui reste encore un objet mystifié au sein de l'opinion public.

C'est dans ce type de situation que l'étudiant fait usage de son *jugement pédagogique* pour signifier son désaccord avec certains choix ou pratiques auxquels recoure l'enseignant. Ce sont des questions qui sont discutées principalement entre étudiants, mais dont l'écho se propage jusqu'aux oreilles d'enseignants. Deux types d'enseignants existent donc sur la base de ce *jugement* :

Il y a des professeurs qui savent synthétiser la chose en la simplifiant, de sorte que c'est plus accessible à la compréhension de l'étudiant. Cependant aussi, il y a des professeurs qui rendent d'abord le français un peu trop compliqué, parce qu'il faut savoir que les mots, la littérature du professeur n'est pas facilement compréhensible pour l'étudiant tout simplement parce qu'ils n'ont pas le même niveau intellectuel (DEL-PHI-2, entretien du 29 novembre 2019).

C'est à imaginer que dans son élan pour impressionner ou certainement dans une volonté de captiver les étudiants, l'enseignant (ab)use de son riche arsenal conceptuel. Ce qui au lieu de captiver et intéresser les étudiants, « *certaines enseignants se complaisent dans un langage ésotérique* » (Mucchielli, 1998 : 169) qui désintéresse de l'objet enseigné.

3. La « requête » : outil de subversion des rapports de force

La description qui précède donne à voir l'enseignant comme un souverain inattaquable par les étudiants, laissés à sa merci et condamnés à subir l'exercice de son autorité. Cela n'est pas tout à fait exact. Il arrive que l'étudiant modifie les modalités du déroulement des activités pédagogiques fixés par l'enseignant, et subvertisse le rapport de force dans cette relation. L'une des stratégies¹⁷ permettant à l'étudiant de le faire, c'est l'usage de la *requête*.

Une *requête* en milieu universitaire est une demande écrite, individuelle ou collective, par laquelle un étudiant sollicite la réparation de dommages causés à sa personne par l'un des services de l'administration universitaire. Par exemple, elle peut porter sur l'inexactitude des informations signalétiques sur un relevé de notes (un nom mal écrit, une date de naissance incorrecte) ou bien sur l'absence d'une note d'évaluation. Dans ce cas, des vérifications sont faites par les personnes et services concernés pour réparer le tort commis.

Cependant, la requête peut aussi prendre la forme d'un appel à déroger des règles usuelles ou à faire preuve de tolérance ou de magnanimité suivant l'argumentaire du *requérant*. Cette démarche se voit particulièrement quand il s'agit d'un examen manqué ou d'une note insatisfaisante à un contrôle. C'est un usage « *particulier* » que PR-CD-FS a du mal à accepter :

Avant, un étudiant qui ratait, qui ne faisait pas 75% de ses TD ne prenait pas part à un examen ; maintenant les étudiants peuvent aller se chercher¹⁸, et ils reviennent ils vous, ils écrivent à la hiérarchie pour que on lui fasse un contrôle continu particulier... moi je pense que, en matière de formation, on doit être très, très rigoureux parce que, on a été rigoureux sur nous (PR-CD-FS, entretien du 15 juillet 2020).

Ce qu'il décrit comme étant la diminution de rigueur, au fil du temps dans la formation des étudiants, qui peut être analysé comme la découverte par ces derniers d'un moyen d'influencer la « hiérarchie », frileuse à l'égard des plaintes venant d'étudiants. Ce qui a permis tel que montré dans la section précédente de doter l'étudiant de davantage de marge de *liberté*. Pour finir, le malaise que ressent cet enseignant, et qui est partagé parmi les collègues, illustre bien de l'insécurité que vit l'enseignant au sein cette relation dans laquelle il ne peut plus impunément agir à sa seule guise comme par le passé.

Nous avons consacré ce premier chapitre à la présentation et à l'analyse des différents éléments qui, aux niveaux socio-structurel, individuel et organisationnel, rendent compte de la

¹⁷ Nous ne reviendrons pas sur la corruption, les violences physiques et morales, les faveurs sexuelles qui sont autant d'outils de subversion en milieu universitaire. Djouda Feudjio, Deli Tize et Ousmanou (2021)

¹⁸ « *Aller se chercher* » renvoie ici à l'idée de s'investir dans un emploi à temps partiel en dehors des heures de cours à l'Université.

particularité et de la complexité du travail pédagogique en milieu universitaire. Au-delà d'être une composante du système d'éducation et de formation, l'enseignement universitaire abrite des acteurs dont le métier et la profession sont soumis à des contraintes et à des exigences venant autant de l'intérieur que de l'extérieur des campus. Ces éléments influencent l'accomplissement, voire l'efficacité d'un enseignement universitaire qui continue d'essuyer d'innombrables critiques venant simultanément de l'extérieur que de l'intérieur de l'Institution universitaire. Ces critiques du *malaise pédagogique universitaire* nous servent de prétexte pour analyser des opinions et les prises de position des enseignants (à titre individuel et collectif) à l'égard de ce phénomène et, plus globalement, à l'égard de l'enseignement à l'Université. Car, en tant que « *phénomène culturel* » (Avanzini, 1997) l'enseignement est un *monde* constitué de savoirs et de pratiques, *plus ou moins appropriés* selon la sensibilité des acteurs et des contextes. Ces *manières d'agir, de sentir et de penser* dans l'enseignement alimentent la constitution des courants pédagogiques, dont celui de la « *pédagogie universitaire* » depuis les années 1980 (Bireaud, 1990 : 15). D'où l'idée d'analyser les perceptions et les pratiques constitutives d'un discours de pédagogie universitaire en cherchant entre autres les postures idéologiques, les ressources matérielles et les compétences individuelles qui l'édifient, à partir du terrain camerounais. C'est l'objet du chapitre qui va suivre.

CHAPITRE 2

DE LA PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE : DEBATS ET CONSTRUCTION DE SENS A PARTIR DE L'UNIVERSITE DE YAOUNDE I

Les travaux portant en particulier sur la pédagogie et la didactique à l'Université se sont multipliés durant les trente dernières années (Bireaud, 1990 ; De Ketele, 2010 ; Adangnikou, 2008 ; Lameul et Loisy, 2014 ; Rege Colet, 2008 ; Belinga Bessala, 2012 ; Duguet, 2014 ; Buffa-Potente, 2016 ; Barry, 2018 ; Gauthier et al., 2020 ; etc.). D'ancrage didactique, ils ont contribué à légitimer l'idée qu'il fallait concevoir et appliquer une pédagogie spécifique à l'enseignement supérieur. C'est ainsi que s'est constitué en sciences de l'éducation, un courant militant, dénommé « *pédagogie universitaire* », qui se propage à travers les universités du monde. Loin du normatif et du militantisme de ces travaux, notre démarche dans ce travail se veut socio-historique, davantage descriptive et compréhensive. C'est-à-dire qu'elle

élucide le sens de la pratique considérée, pour en énoncer ou en stipuler les idéaux et les finalités ; celle-ci étudie le phénomène éducationnel comme tel, en tant que phénomène culturel dont elle analyse le fonctionnement, ce qui l'amène à connaître tant des institutions au sein desquelles il s'accomplit que des sujets sur qui il s'exerce : d'où les approches sociologique, psychologique, historique, qui, pour diverses qu'en soient les problématiques et les méthodes, ont néanmoins en commun de tendre à saisir des situations réelles (Avanzini, 1997 : 20)

A cet effet, nous entrons donc par *la noosphère informelle*¹⁹ et nous découvrons un *espace d'idées, formulées ou défendues par des acteurs de l'enseignement universitaire, au sujet des approches ou pratiques pédagogiques appropriés pour enseigner à l'Université*. Celles-ci nous parviennent sous forme de perceptions, d'opinions et de récits de pratiques qu'étudiants et enseignants produisent en réponse à la question de savoir *en quoi consiste un bon enseignement à l'Université*. Ces réponses donnent à voir la part des expériences personnelles, le poids de la mémoire universitaire camerounaise, ainsi que la marque du contexte socio-politique national et international. Il en naît une sorte de *débat pédagogique*, qui rend compte des dissensions

¹⁹ Perrenoud (1993) entend par *noosphère*, la sphère (administrative) où l'on pense l'enseignement. Ici, elle est informelle car elle est exclusivement constituée de la parole des acteurs de terrain (enseignants et étudiants).

latentes et silencieuses entre les acteurs autour de la *question pédagogique*, dont les origines remontent aux mutations sociales et universitaires, enregistrées dès la fin de la décennie 1970.

La première section de ce chapitre traite de l'émergence et de la configuration du *débat pédagogique*. La deuxième et la troisième section portent sur l'analyse de quelques pratiques de pédagogie universitaire et sur l'examen des caractéristiques qui en sont les marqueurs essentiels. La dernière section s'intéresse aux compétences qui apparaissent dans les discours comme étant nécessaires à l'enseignement en contexte de pédagogie universitaire.

I. Le débat pédagogique dans l'Université camerounaise : ancrage et (op)positions

Nous esquissons ici une analyse du débat pédagogique en milieu universitaire au Cameroun. Nous avons vu dans le chapitre précédent, qu'il existe des divergences d'opinions dans l'appréciation de la qualité de la performance pédagogique des enseignants. Ce sont ces divergences d'opinions, prenant la forme d'une confrontation latente entre les acteurs, au sujet de leurs approches et pratiques pédagogiques respectives, que nous appelons *débat pédagogique*. Nous préférons cette catégorie analytique à celle de « *résistances au changement pédagogique à l'université* » (Maingari, 1994) parce qu'elle est plus neutre et orientée vers la compréhension de la question pédagogique à l'Université. Nous en interrogeons les formes et les conditions d'apparition, c'est-à-dire ce qui, dans le contexte historique local et international, a incité les enseignants à adopter ou à rejeter certaines postures et pratiques d'enseignement à l'université. Ce faisant, nous espérons pouvoir reconstituer « *la pensée pédagogique qui éclaire et oriente les actions des enseignants* » (Belinga Bessala, 2005 : 75), nonobstant l'avertissement selon lequel « *les idées sont plus la rationalisation des pratiques qu'elles n'en sont les causes* » (Dubet, 2002 : 23). Le mérite minimum ici sera de l'avoir au moins reconstituée.

Les acteurs disposent de connaissances et savoirs qui traduisent sur leurs considérations à l'égard des autres acteurs et composantes de la situation pédagogique en milieu universitaire. À la lumière de leurs expériences, ils tiennent certaines idées pour *vraies, fausses, discutables*, à propos de ce que sont : les étudiants, l'université, l'enseignement, l'éducation, etc. Ces connaissances, même si elles ne conditionnent pas un recours systématique à certaines pratiques pédagogiques, leur permettent au moins de produire une signification d'ensemble à l'égard de leur profession et du monde universitaire. In fine, l'on se rend compte que, quelque part, leurs perceptions de la pédagogie universitaire s'abreuvent à la source et s'inscrivent en continuité de ce qu'ils pensent déjà du monde universitaire. Nous avons subdivisé cette analyse en trois moments pour pouvoir restituer l'existence et le contenu du débat pédagogique dans

l'enseignement universitaire camerounais. Il s'agit de (1) la naissance d'un problème pédagogique à l'Université, (2) les arguments de la thèse hostile à la pédagogie à l'Université et (3) les arguments de la thèse favorables la pédagogie universitaire.

1. La gestation d'un *problème de pédagogie* dans l'Université camerounaise

Au regard des visions et politiques publiques qui se sont succédées autour de l'enseignement universitaire camerounais, nous pouvons diviser son histoire en trois périodes. La première (1962-1977) est bornée par la création de l'Université Fédérale et la tenue du premier Conseil de l'Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique et Technique (CESRST). Elle se distingue par une volonté de former les cadres en charge du service public au lendemain des indépendances. La deuxième période (1977-1993) va de la tenue du premier CESRST (le second et dernier a eu lieu en 1982) à l'adoption des textes de la grande Réforme Universitaire en 1993. Elle est marquée par la création des centres universitaires (Douala, Dschang, Ngaoundéré et Buéa) dans une logique de décentralisation (Fouda Ndjodo et Awono Onana, 2012) et de *camerounisation* (Bella, 2010) de l'Institution universitaire, notamment via ses programmes et son personnel. La troisième (1993-2008) va de la Réforme universitaire à l'implémentation du système LMD. Celle-ci prolonge les aménagements amorcés par les deux sessions du Conseil de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique et Technique (CESRST) de 1974 et 1982, avec l'éclatement de l'Institution universitaire à travers le pays, et une nouvelle organisation administrative et académique des Universités. La quatrième et dernière (partant de 2008-) prend le système LMD comme paradigme curriculaire, et promeut la compétitivité, la professionnalisation et la numérisation de l'enseignement universitaire. Nous y reviendrons un peu plus en détails dans le quatrième chapitre.

De ces trois périodes, la deuxième est la plus longue, mais surtout la plus déterminante dans le processus de construction et d'implémentation de l'enseignement au Cameroun pour au moins deux raisons : d'un, la massification inédite de l'Université dès la fin des années 1970, de deux, le départ massif des enseignants étrangers (travaillant dans le cadre des accords de coopération culturels avec la France) dès l'année 1973. Une situation qui a causé des déséquilibres inédits en termes de ratio enseignants-étudiants ; des déséquilibres qui étaient davantage ressentis dans certaines facultés :

La Faculté des Lettres et des Sciences Humaines fut confrontée au problème de relève. La plupart de ses enseignants étaient les membres de la Fondation Française de l'Enseignement Supérieur qui mit un terme à ses activités en 1973. Cette faculté fut humainement la plus sinistrée (Bella, 2010 : 258-259).

Le sinistre dont parle l'auteur est perceptible à travers les prises de position des enseignants et étudiants de cette époque, mais aussi à travers celles des responsables politiques jusqu'au plus haut sommet, à savoir le Président de la République :

Au discours d'ouverture du premier Conseil de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique et Technique, Ahmadou Ahidjo invita la communauté universitaire à opérer des mutations fondamentales, non seulement sur les programmes d'enseignement trop classiques et inadaptés aux réalités du Cameroun, mais également sur le système de formation et d'intégration dans la vie nationale (Bella, 2010 : 244).

Il faut se souvenir qu'en amont de la création de l'Université camerounaise, il était convenu (sur la base d'accords de coopération culturelle entre le Cameroun et la France) que :

Le Gouvernement français prêterait son concours à la création, à l'organisation et au développement d'une université au Cameroun afin de lui permettre de former localement les cadres supérieurs dont il avait besoin dans les domaines suivants : Culture, enseignement, recherche et formation professionnelle (Bella, 2010 : 55).

Ce concours a été matérialisé par la construction d'infrastructures, d'équipements, de personnel d'appui et surtout d'enseignants via la Fondation Française de l'Enseignement Supérieur au Cameroun (FFESC), pendant une dizaine d'années, jusqu'à son retrait en 1973. Bella (2010) analyse ce retrait étant comme une conséquence du changement de politique universitaire opéré par le gouvernement français à la suite des mouvements d'humeur survenus dans universités dans les années 1960 et conceptualisés sous l'appellation de Mai 1968.

Nous défendons l'hypothèse que le débat pédagogique universitaire au Cameroun, en tant que confrontation latente de positions autour du travail pédagogique à l'Université, trouve ses origines à partir des décennies 1970 et 1980 ; d'une part pour les raisons que nous venons d'évoquer, et d'autre part à cause du constat collectif du *problème de pédagogie* auquel elles ont donné naissance. Pendant cette période (1974-1993), émergent les premières critiques vis-à-vis de l'Université (méthodes et pratiques pédagogiques, utilité, missions, etc.) ainsi que les solutions permettant de faire face à l'afflux d'étudiants et au départ d'enseignants étrangers. C'est un défi arithmétique, celui du ratio d'encadrement universitaire, prenant la forme d'une crise de l'enseignement universitaire dont les implications sont analysées par Bella dans le long extrait suivant :

Le déséquilibre du ratio enseignant/étudiant a eu des effets pervers. Elle empêchait une véritable prise en charge des étudiants. A cela s'ajoutait l'absence des supports matériels qui constituait une entrave dans la fluidité des échanges entre les enseignants et les étudiants. La qualité d'encadrement a davantage été rendue plus

lacunaire par des recrutements relativement sélectifs des enseignants. La carence des enseignants était la principale raison de ces recrutements. L'on se retrouvait avec des candidats moyens voire médiocres, très souvent de moralité douteuse. La plupart d'entre eux était motivée par les conditions de salaires avantageuses qu'offrait le métier d'enseignant. L'effet pervers était le risque de transformation de l'Université en un repère d'aventuriers mus par l'appât du gain. L'explosion démographique a créé les conditions d'émergence d'un instinct grégaire au sein des campus. Ce gréganisme étudiant avait pour corollaire l'incivisme. Il se caractérisait de plusieurs manières. La note n°187/UY/SG, du 18 juin 1980, que le chancelier adresse au Ministre l'Education livre quelques manifestations de l'incivisme étudiantin. La bibliothèque qui a été le cadre d'expression des actes de vandalisme, qui se caractérisaient par la destruction des pages entières, des ouvrages lorsqu'ils n'étaient pas distraits tant par les étudiants que les enseignants (Bella, 2010 : 277-278).

Cet enchaînement d'évènements aboutit à la Réforme universitaire de 1993, malgré des ajustements de moindre ampleur issus de la tenue des CESRST 1974 et 1982 : contrôle et centralisation des inscriptions universitaires, augmentation du budget universitaire, construction et acquisition d'équipements pédagogiques, etc. Ces ajustements, faute d'avoir été menés à terme, n'ont pu résoudre toutes les difficultés que l'Université rencontrait. Cette incapacité a souvent été expliquée en lien avec la crise économique survenue à partir de 1987 et les choix qui ont été opérés dans le cadre des Programmes d'Ajustement Structurel (PAS) dès 1992 :

L'Etat devint l'instrument utilisé pour prolétarianiser la corporation universitaire et à marchander le savoir dans un pays en proie à une crise économique (...) Les programmes d'ajustement structurel n'étaient donc en réalité qu'un prétexte pour imposer une culture politique managériale tant au niveau de l'Etat qu'au niveau de l'Université. Cette ambition impérialiste des IBW²⁰ s'est effectuée dans un contexte d'une crise financière de l'UNESCO, consécutive à la défection des Etats-Unis et la Grande Bretagne (sic) qui l'accusaient d'être plus réceptive aux thèses progressistes et tiers-mondistes, dans un contexte de globalisation dominé par la rationalité capitaliste (Bella, 2010 : 303).

Les conséquences d'une telle politique ont été directes sur le corps universitaire : réduction salariale de 50%, dévaluation monétaire de 50%, suppression de primes et indemnités, suppression de la bourse académique, instauration des droits universitaires, etc. Dans le même temps, le pays entier était secoué par une série de revendications politiques mêlant démocratie, état de droit, autoritarisme. Les manifestations y relatives se sont prolongées jusque dans les campus universitaires.

Compte tenu de tout ce que nous avons dit au sujet de la conjoncture universitaire depuis les années 1970, l'on peut voir une sorte de résonance par rapport aux problèmes internes que

²⁰ Institutions de Breton Woods (Banque Mondiale, Fonds Monétaire International, etc.)

couvait déjà l'Université sur le plan pédagogique. C'est une analyse que partage nombre d'acteurs universitaires de cette époque :

Ceux (des étudiants) qui faisaient les grèves dans les universités dans les années 80 et 90, c'était justement le fait que des gens (des enseignants), qui avaient beau être agrégés, étaient hués dans les amphis parce qu'il y avait un problème de pédagogie. Ils avaient des savoirs certains, puisqu'ils avaient soutenu des thèses avec mention très honorable. Mais entre soutenir une thèse très honorable et dispenser un cours, même si c'est relatif à votre propre thèse, ce n'est pas la même chose (CC-PHI-1, entretien du 10 mars 2020).

Cette idée permet de situer l'émergence du débat pédagogique au Cameroun à travers l'existence d'un lien entre le champ politique et le champ universitaire à partir de la catégorie discursive. Car, dans les études politiques camerounaises, l'année 1990 symbolise le retour à la démocratie, au multipartisme, ou encore au pluralisme politique. Ce retour est accompagné de vives manifestations de revendications politiques publiques directes ou médiatiques. « *La politique aux politiciens, l'école aux écoliers* » : c'est par cette sentence que le Président de la république avait dénoncé « *une manipulation des étudiants par les partis d'opposition* » (Bella, 2010 : 536), au lendemain de la marche du 2 avril 1991 à laquelle les étudiants avaient pris part, au sujet de la tenue d'une « *Conférence Nationale Souveraine* ». Cette prescription politique récusait la continuité qui existait alors entre un malaise social (politique) et certaines frustrations vécues dans les universités, et qui ont servi à dresser « *le procès-verbal du malaise de l'université* » (Tchoupie, 2016 : 214).

Dans le même temps, du 25 au 28 mai 1992, le Cameroun a abrité le douzième congrès annuel de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU) à Yaoundé, sous le thème « *enseigner à l'Université* ». Cet événement illustre alors l'intérêt de la communauté universitaire nationale vis-à-vis de la question pédagogique à l'Université, considérant l'influence de cette plateforme dans l'évolution des réflexions et pratiques pédagogiques universitaires à travers le monde²¹. Son influence se faisait déjà sentir à la fin des années 1980, si l'on considère les propos de Jean Demal, président en exercice de l'AIPU en 1988 : « *nous avons accru notre présence au sein d'organismes internationaux comme l'UNESCO. L'AIPU est maintenant considérée comme un partenaire à part entière sur la scène internationale, dans le domaine de la formation universitaire* » (Le Devoir, 1988 : 2).

²¹ Créée en 1981 à Montréal, l'AIPU comptait en 1988 plus de mille membres (administrateurs et universitaires de différentes disciplines) venant d'une trentaine de pays répartis entre l'Afrique, l'Amérique et l'Europe.

Sans oublier que c'est dans ce même contexte que Maingari (1994) a mené une recherche doctorale inédite qui interrogeait les résistances au changement pédagogique à l'Université de Yaoundé (avant la Réforme). Il observe ces résistances à la fois chez les enseignants et chez les étudiants. Il les analyse en lien avec la problématique du pouvoir aux niveaux socio-structurel, psychosociologique, économique et institutionnel pour faire ressortir les bénéfices qu'en tirent les uns et les autres. Cette recherche doctorale sur la question pédagogique dans l'Université camerounaise affirme de fait l'existence de ce que nous avons appelé ici, un problème de pédagogie à l'université dans diverses formes. L'intérêt du politique pour cette question sera matérialisé dans la politique universitaire de cette fin de millénaire à travers les textes de la Réforme de 1993, ainsi que dans la loi d'orientation de l'enseignement supérieur du 16 avril 2001. Même si la Réforme concerne fondamentalement la réorganisation des services administratifs et financiers de l'Université, l'on y retrouve d'importantes orientations d'ordre académique. Nous en soulignons cinq principales, à partir des analyses faites par Fouda Ndjodo et Awono Onana :

(1) Enrichissement de l'offre dans le respect de la complémentarité, en donnant priorité à la professionnalisation des enseignements ; (2) Amélioration de l'efficacité pédagogique par l'organisation des enseignements, en unités de valeur et par une plus grande mobilité des étudiants au moyen de passerelles entre formations et de transferts entre établissements ; (3) Renforcement de la valeur scientifique et de la cohérence des diplômes supérieurs par l'introduction du principe d'habilitation ; (4) La motivation du corps enseignant grâce à l'élaboration d'un nouveau statut et la création du comité consultatif des institutions universitaires, instance chargée du suivi et de l'évaluation ; (5) La création d'un statut des personnels d'appui pédagogique de l'Enseignement Supérieur (2012 : 14).

L'on notera que les mesures (2), (3) et surtout (5) sont spécifiquement orientées vers la résolution des problèmes liés à la qualité de l'enseignement et à son organisation.

Nous avons essayé dans cette sous-section de faire une genèse du débat pédagogique dans l'Université camerounaise, du CESRST de 1974 aux mouvements d'humeur de mars et mai 1991, en passant par l'explosion démographique, le retrait de coopérants, etc. Nous avons ainsi abouti aux revendications estudiantines en lien avec un *problème de pédagogie* à l'Université, trente ans après sa création. Cette période peut s'étendre aux années 2000 et 2010, car selon Mvogo « *tout se passait et peut-être se passe encore comme si la compétence académique dont l'assistant était crédité par l'obtention d'un diplôme académique (le doctorat) lui conférerait "ispsso facto" une compétence pédagogique. Or, il n'en est absolument rien* » (2012 : 51). Ces mots nous aident à comprendre qu'au sein de l'Université camerounaise, la question pédagogique, composante du *malaise de l'Université*, constitue un sujet quotidien sur lequel

des acteurs expriment leurs opinions pour justifier leurs pratiques. De manière pratique, nous avons identifié deux thèses, deux positions concurrentes, restituant cette confrontation d'opinions et de pratiques autour de la *question pédagogique* à l'Université, à partir de la nécessité d'une pédagogie universitaire : la thèse du « contre » et celle du « pour ».

2. Contre la pédagogie... pour sauvegarder l'authenticité de l'Université

Dire qu'il existe des acteurs qui s'opposent à l'idée de pédagogie en lien avec la pratique de l'enseignement en milieu universitaire, aurait été plus pertinent si nous avions eu accès aux acteurs revendiquant individuellement cette position. L'orientation de notre travail nous ayant davantage orienté vers des enseignants dont l'avis sur la question est plutôt l'inverse, les traces d'existence de la thèse du « contre » se retrouve davantage par négation dans le discours des acteurs que nous avons rencontrés. C'est-à-dire que ces derniers, en affirmant leur position, ajoutent, explicitement ou à demi-mot, qu'il en existe une autre qu'ils ne partagent pas, mais que partagent certains de leurs collègues. Ce sont ces traces qui constituent le soubassement de la thèse du « contre ». Elle repose sur deux principales convictions (ou postulats) : (i) la pédagogie c'est pour « *les enfants* » du primaire et du secondaire (l'argument de la maturité du public étudiant), et (ii) la recherche est la mission première du travail universitaire (l'argument de la supériorité de la fonction heuristique).

i. La maturité du public apprenant à l'Université

L'idée de la maturité du public apprenant renforce une dichotomie qui est projeté sur le système éducatif : il n'y a pas de commune mesure entre les exigences pédagogiques attendues des enseignants du primaire et du secondaire, et celles attendues de l'enseignant d'université. L'origine étymologique du mot est souvent convoquée pour tracer la démarcation : « *le concept de pédagogie vient du grec pädidos (enfant) et ago (diriger, conduire) ; ce qui se traduit par conduire, diriger l'enfant* » (Belinga Bessala, 2005 : 26). Dans ce sens, la pédagogie ne concerne donc que l'éducation et la formation des enfants, qui ont besoin d'accompagnement pour s'intégrer à la société. Or, comme nous l'avons vu précédemment, l'accès à l'université en contexte camerounais apparaît comme l'épreuve ultime dans le passage de l'âge de l'enfance pour celui de l'adulte, celui de l'autonomie. Et donc, les précautions que l'on prendrait pour enseigner au primaire ou au secondaire ne sont plus de mise, puisque l'étudiant qui se présente à l'Université est un apprenant chevronné, doté d'une expérience scolaire et même sociale. Les « *grands* » étudiants de l'université échappent donc à la catégorie d'apprenants à laquelle l'on peut encore appliquer la pédagogie, puisqu'« *il n'y a pas d'enfants à l'Université* » (selon une formule consacrée sur les campus universitaires). Renforçant cette conception, Belinga Bessala

(2012) relève l'inadéquation même du concept de « *pédagogie universitaire* », auquel il préfère celui de « *didactique universitaire* ». Nous y revenons un peu plus loin.

ii. La supériorité de la fonction heuristique de l'Université

Cette conviction émane de la conjugaison de deux phénomènes sur lesquels nous nous attarderons plus loin en rapport avec l'évaluation du travail de l'enseignant (voir chapitre 4). Les acteurs rapportent que d'une part, il n'existe pas de dispositifs et d'outils « *objectifs* » d'évaluation des activités pédagogiques des enseignants ; et d'autre part, il existe cependant des procédures d'évaluation pour les activités heuristiques ouvrant à différentes formes de gratification professionnelle. Pour faire simple, le sentiment général trahit l'idée selon laquelle, il est impossible de mesurer l'excellence ou la performance dans le travail pédagogique, alors qu'en revanche cela est tout à fait possible dans le travail heuristique.

Exprimant le sentiment qu'il éprouve par rapport à l'intérêt que la hiérarchie universitaire porte à l'endroit du travail pédagogique et de son efficacité réelle, CC-INF y trouve une grande complaisance : « *je n'ai jamais été confronté à un système objectif d'évaluation, jamais* » (entretien du 15 février 2020). Ce qui ne signifie pas que rien n'est fait dans ce sens, mais plutôt que ce qui l'est n'est pas assez « *objectif* » de son point de vue. Les implications d'un tel sentiment parmi les universitaires sont perceptibles dans la conception et l'approche que les uns et les autres ont du travail universitaire et de ses différentes dimensions. Ce qui les amène par voie de conséquence à privilégier une dimension par rapport à une autre ou encore certaines activités plus gratifiantes, au détriment des autres.

L'on note par exemple un intérêt commun pour la recherche et la publication, autant du côté de la hiérarchie que de celui de l'enseignant. Cela n'étonne pas tellement, puisqu'ici ou ailleurs, l'attention qui est accordée à l'enseignement n'a pas toujours existé :

Il n'y a pas encore si longtemps, l'accès à l'université était réservé à l'élite. Conformément à la mission de ce lieu de haut savoir, les professeurs, recrutés d'abord pour leurs compétences et leurs connaissances, avaient comme responsabilité première de transmettre leurs connaissances. Leur principale préoccupation était de communiquer ce qu'ils savaient non pas (sic) d'en faciliter l'apprentissage (Henri, 2001 : 125).

Pour la hiérarchie, l'évaluation des activités de recherche a ceci permet de recenser et de présenter comme une moisson, les prouesses d'invention et de publication, qui sont les *fruits visibles* du travail universitaire. Pour l'enseignant, cette dimension du travail est plus gratifiante, car au-delà de la portée symbolique du grade et de la renommée que l'on acquiert au fil des publications, elle contribue à l'avancée de la carrière, à la revalorisation salariale, etc.

C'est ce qui explique la pratique institutionnelle suivante à l'endroit des enseignants d'Université :

Mais au niveau de la recherche, on nous fait également remplir des fiches qui nous demandent de préciser l'état de notre recherche : quel est le dernier ouvrage que l'on a publié ? Quel est le dernier article ? Et on conditionne le paiement de la prime à cela. Donc, tout est une manière de contrôler, et je veux dire de faire pression à l'enseignant (CC-PHI-1, entretien du 10 mars 2020).

L'on comprend que l'enseignant privilégie la recherche, puisque la hiérarchie « conditionne » le paiement d'une prime par des renseignements sur l'état d'avancement des travaux de recherche. Ce faisant, il accorde moins de considération aux activités d'enseignement, dont l'évaluation n'est pas autant coercitive. C'est une manière de voir qui n'est pas propre aux universitaires camerounais, et qui a encore un profond ancrage à travers le monde, malgré les transformations sociétales et les dynamiques que nous avons soulevés dans le chapitre 1 :

Les universitaires ne considèrent pas majoritairement l'exercice de leur profession comme celui d'un métier et encore moins comme celui du métier d'enseignant. Ils sont très attachés aux libertés académiques, gages de liberté d'esprit et de critique mais qui permettent aussi d'organiser temps et espace de travail à sa guise (Bireaud, 1994 : 5).

Cette moindre considération s'étend (ne serait-ce que par pur pragmatisme) aux autres exigences liées aux activités d'enseignement (préparation et distribution des cours, proposition et correction des évaluations, etc.). Tels sont les arguments qui confortent la thèse qui réfute toute idée de pédagogie à l'Université.

3. Pour la pédagogie... contre la confusion dans l'enseignement universitaire

Selon les tenants de cette position, « la pédagogie c'est une science ; et cette science s'impose partout où il faut transmettre les savoirs. Donc, on ne peut pas être dans l'académie et on n'indique pas les canons, on ne se soucie pas des canons qui permettent de transmettre la science » (CC-PHI-1, entretien du 10 mars 2020). Par « académie », il faut entendre que l'Université est un cadre de formation formel au sein du système éducatif, au même titre que le lycée, le collège ou l'école primaire. En tant que tel, la nécessité d'un discours pédagogique apparaît dans ce sens comme un gage de cohérence professionnelle, de crédibilité et d'efficacité. Cette conception de l'Université constitue un premier point de divergence avec la position précédente.

Cependant, les tenants de la nécessité d'une pédagogie universitaire ne partagent pas toujours le même avis quant à la spécificité de la forme et du contenu de celle-ci. Pour les uns,

l'enseignant d'Université doit s'inspirer des savoirs, outils et techniques existant dans les livres de pédagogie et de didactique, pour être plus efficace dans l'enseignement. Pour les autres, l'enseignant doit, en plus du recours à cet arsenal technique, prendre en compte des facteurs extérieurs à l'amphithéâtre, et qui caractérisent l'environnement socio-culturel, politique et économique de l'apprenant au niveau local ou national.

i. La pédagogie comme usage des savoirs, outils et techniques didactiques

Pour cette première catégorie de défenseurs d'une pédagogie universitaire,

Il y a une façon dont on doit enseigner. Cette pédagogie a pour but d'harmoniser la façon de faire. Si je dois faire un cours, il faut que j'aie un syllabus qui permet déjà de guider l'étudiant. Le syllabus c'est quoi ? Hein, chacun doit savoir quel est le contenu du syllabus, hein. Maintenant, il faut suivre le syllabus. Après avoir fait le syllabus maintenant, pour enseigner, nous devons enseigner, si on introduit l'enseignement avec le PowerPoint, nous devons..., vous voyez que ça entre dans la pédagogie, oui les méthodes d'enseignement. Quand je fais le PowerPoint, est-ce que c'est suffisant ? Non, il y a peut-être un document que je dois remettre aux étudiants ; vous voyez, au fur et à mesure. Maintenant, quand je dois évaluer normalement ou si je dois évaluer sous forme de QCM, hein, ou bien si je dois évaluer sous forme de, de, de, ce n'était pas les QCM, l'évaluation avec les télécommandes ; comment concevoir les questions des QCM ? Si je ne dois évaluer qu'avec les questions de QCM, comment concevoir le corrigé des QCM ? Donc tout cela, chaque enseignant en lui-même peut aller chercher ça, peut-être peut lire et avoir cela, mais la pédagogie universitaire a pour but d'harmoniser certaines façons de faire. (PR-CD-FS, entretien du 15 juillet 2020).

C'est en ces termes que PR-CD-FS définit ce qu'est pour lui la pédagogie universitaire. Partant de la diversité des pratiques et outils auxquels les enseignants peuvent recourir, il pense que le discours pédagogique à l'Université doit « harmoniser » ces manières de penser et d'agir dans l'enseignement. Nous retrouvons ici la raison fondamentale qui motive ceux qui militent pour l'instauration d'une norme pédagogique à l'Université. Il est question de réguler les pratiques pédagogiques universitaires afin d'en extraire les moins bonnes. Nous en avons soulevé les implications en lien avec le malaise pédagogique dans le premier chapitre. Ce point est renforcé par PR-CD-FALSH :

Il y a vraiment un problème de pédagogie des enseignants d'Université, hein. Bon parce que le doctorat ne nous donne pas les compétences pédagogiques, il nous donne les compétences scientifiques. Il faudra des compétences pédagogiques et peut-être que la qualité des enseignements sera améliorée, si nous avons ces compétences pédagogiques. Et je me suis rendue compte que, en fait la pédagogie c'est quoi ? Elle vous initie à une certaine méthode d'enseignement, une fois qu'on devient méthodologique, l'enseignement devient très facile ; en fait, ça devient, on a l'impression qu'on résout des équations (PR-CD-FALSH, entretien du 11 septembre 2020).

Elle insiste, elle aussi, sur l'aspect didactique et méthodologique de la pédagogie qui ferait défaut à l'enseignant d'Université qui n'y a pas été formé. Sa description, qu'on pourrait qualifier de techniciste, assimile la pédagogie une formule mathématique, qui rend l'enseignant apte à résoudre n'importe quelle « *équation* ». L'image emprunté à l'équation est significative en ce sens qu'elle représente, dans la mémoire scolaire, l'une des formes d'exercice mathématique les plus difficiles à résoudre. L'équation serait la suivante : pour obtenir un enseignement de qualité (x), il faudra additionner la pédagogie (y) aux contraintes universitaires (z), de telle sorte que : $x=y+z$.

ii. La pédagogie comme prise en compte des facteurs extérieurs à l'amphithéâtre

Pour les acteurs qui constituent cette catégorie, le discours pédagogique universitaire va plus loin que l'édiction ou l'harmonisation des pratiques à adopter en salle. Pour eux l'enseignement prend en compte des aspects qui ne se retrouvent pas seulement dans la salle de classe et qui peuvent avoir un impact sur la qualité du travail pédagogique, à l'instar du profil de l'apprenant, sa condition sociale, le contexte environnant, etc. C'est cette idée qu'avance CC-INF :

Enseigner, c'est transmettre de la connaissance, et on ne transmet pas la connaissance d'abord si on ne connaît pas à qui on transmet la connaissance, connaître la personne à qui on transmet la connaissance, connaître son état d'esprit, comprendre son état d'esprit, ensuite il faut connaître le contexte dans lequel on transmet la connaissance ; on ne va pas enseigner une notion à l'Université de Yaoundé I comme on l'enseignerait à Paris XIII, donc l'environnement compte. Je ne parle pas seulement de l'environnement lié à la personne, mais l'environnement socio-culturel, ça compte énormément. Et ensuite, si on a compris quelle est la personne qu'on doit former, on a compris le contexte, et bien il faut encore à mon sens adapter le discours à ces éléments-là, la manière de transmettre (CC-INF, entretien du 11 mars 2020).

Pour lui, c'est à partir de ces facteurs externes à la situation pédagogique que l'enseignant peut choisir parmi des outils et techniques pour enseigner. Si la perspective précédente est *techniciste*, alors celle-ci est *culturaliste*. C'est dire que la qualité de l'enseignement à Yaoundé I ou à Paris XIII, selon lui n'est pas fonction d'une méthode d'enseignement en soi. Son efficacité est davantage à la façon dont celle-ci prend en charge les contraintes contextuelles de chaque contexte d'enseignement. Et la distinction se fait non seulement en termes de distance physique, mais aussi en termes de distance cognitive. C'est-à-dire que l'enseignant doit aussi insister sur la connaissance du profil de l'apprenant ou des enjeux du niveau d'enseignement. C'est pourquoi « *un enseignant des lycées gagnerait encore plus à se former pour être au niveau de l'enseignant de l'Université, du moins en ce qui concerne les pratiques. Sur le plan de la pratique, ce ne sont pas les mêmes contextes, ce ne sont pas les mêmes enjeux, donc on*

ne peut pas comparer » (CC-ALL, entretien du 27 février 2020). Cette précision ne manque pas de rappeler la considération symbolique dont jouit la profession universitaire (voir chapitre 1). Il faut aussi y voir une rhétorique dont la finalité est simplement de légitimer cette distinction socioprofessionnelle.

Mais, au-delà même de telles considérations, une observation attentive comme celle que nous avons menée au sein de l'Université de Yaoundé I oblige à rappeler une constante sur laquelle Bireaud nous précède :

Dire que la pédagogie est absente de l'enseignement supérieur n'est pas exact ; il vaudrait mieux dire que les problèmes pédagogiques sont rarement explicités et que la pédagogie, considérée quasi exclusivement comme une relation privée entre l'enseignant et l'étudiant, relève de l'appréciation individuelle de chaque enseignant et ne saurait, pense-t-on, faire l'objet d'une recherche scientifique. En fait, comme Monsieur Jourdain de la prose, les enseignants du supérieur font de la pédagogie sans le savoir (1990 : 14).

Donc, si la question de l'existence d'une pédagogie dans l'enseignement universitaire ne se pose plus, celles de ses formes, de sa matérialité et de ses enjeux ne sont pas sans intérêt. D'où la nécessité de s'arrêter sur quelques expériences, parmi les plus partagées autour de ce qui constitue des pratiques de pédagogie universitaire en contexte camerounais.

II. Récits d'expérience en pédagogie universitaire à l'Université de Yaoundé I

Comme nous l'avons vu, le débat pédagogique à l'Université, au fond, n'est pas celui de l'existence d'une pédagogie universitaire ou non. À la rigueur, il s'agira d'une discussion non pas sur l'existence de cet objet, mais plutôt sur la nomination de cet objet (pédagogie ou didactique ?). Du reste, cette interrogation a plus de valeur pour les acteurs, car ils s'en servent pour forger ou renfoncer leurs choix et le sens de leur pratique professionnelle, que ce soit en accord ou non avec les injonctions institutionnelles ou sociales de formation pédagogique des universitaires.

Pour le chercheur, il est davantage utile de savoir quels sont les enjeux que soulève ou voile ce débat pédagogique. Sur quoi ouvrent les choix et les positions que les acteurs adoptent et défendent dans ce débat ? Quelles en sont les implications et les applications concrètes. Il apparaît que les enseignants qui militent pour une pédagogie universitaire en contexte camerounais la matérialisent via le recours à diverses pratiques d'enseignement précises. C'est ainsi qu'il en existe donc une pléthore : l'exposé magistral, l'exposé de groupe, l'explication de support, la manipulation en laboratoire, la rencontre scientifique, l'immersion en entreprise, etc.

Ces pratiques ne doivent pas être confondues avec les formes d'enseignement au sein desquelles elles existent (cours magistral, travaux dirigés et travaux pratiques). Mais au regard de la spécificité des attentes de chaque forme d'enseignement, il existe bel et bien une congruence entre l'une et l'autre catégorie. Les pratiques pédagogiques qui ont une prédominance théorique ont lieu lors des CM (exemples : *exposé magistral, rencontre scientifique*). Les pratiques à dominance explicatives et interactives se font en TD (exemples : *explication de support, exposé de groupe*). Tandis que, les pratiques à visée pratique sont réalisées en TP (exemples : *manipulation en laboratoire, immersion en entreprise*). Elles obéissent donc toutes à des contraintes spécifiques. Leur légitimité repose simultanément sur la facilité de leur conception et de leur mise en œuvre, ainsi que sur leur aptitude à prendre en charge les défis de l'enseignement universitaire. Nous insisterons ici sur trois des plus originales et partagées : l'exposé de groupe, les rencontres scientifiques et l'immersion en entreprise.

1. L'exposé de groupe

C'est ce que Belinga Bessala appelle « *groupe de travail* » (2010 : 113). Il s'agit d'une pratique pédagogique dans laquelle l'enseignant partage la construction du contenu de l'enseignement avec les étudiants. Ceux-ci y accomplissent la plus grande part du travail, partant de l'identification des savoirs à acquérir, jusqu'à la présentation finale de ceux-ci, en passant par la recherche des sources documentaires à utiliser : ici, ce sont les étudiants qui *font le cours*, sous l'encadrement de l'enseignant. Il peut s'agir de répartir des chapitres pour la compréhension d'un livre de référence, un auteur, un courant de pensée, ou encore des thèmes ou parties d'un plan de cours. Par exemple, l'UE peut porter (partiellement ou totalement) sur la compréhension d'un ouvrage spécifique :

L'ouvrage de base peut être un ouvrage de 500 pages, mais le professeur, lui il sait, il sait que les étudiants ne vont pas lire ces 500 pages. Il peut donc prendre chacune des parties et affecter ça à un groupe d'exposé de telle sorte que toutes les parties du livre aient un groupe d'exposé (DEL-PHI-2, entretien du 29 novembre 2019).

L'objectif affiché est donc de *forcer* les étudiants à lire les textes par eux-mêmes pour acquérir les savoirs qui y sont inscrits et qui constituent la finalité de leur formation. L'effectif du *groupe d'exposé* est variable. Il peut aller de cinq à vingt étudiants dans les filières à très grands effectifs, notamment en L1. Le groupe d'étudiants s'organise pour se répartir les tâches et réaliser le travail, suivant la consigne donnée par l'enseignant. Le rendu du travail réalisé est contenu dans un document imprimé qui est corrigé par l'enseignant en guise d'évaluation partielle. Une autre partie de l'évaluation porte sur la présentation orale du travail, par les membres du groupe, devant les autres étudiants :

Chacun des groupes se présente, donc le chef de groupe se présente, présente les membres de son groupe, présente son thème de façon générale, présente son exposé et ses exposants de façon générale. Puis, comme dans chaque travail il y a une partie affectée à une personne, chacune des personnes vient donc développer sa partie. Et puis, après cela, les questions sont donc ouvertes. Les étudiants posent les questions comme le professeur peut aussi poser les questions comme un simple étudiant. Et il vous regarde, comme il peut prendre place ailleurs, sauf qu'il ne participe pas, c'est à vous de montrer ce sur quoi vous avez travaillé ; il ne peut intervenir qu'à la séance des questions pour poser une question ou pour répondre à une question qui semble difficile aux étudiants (DEL-PHI-2, entretien du 29 novembre 2019).

Trois éléments majeurs ressortent de cette description : d'abord, l'enseignant n'assume qu'un rôle de régulation de l'ordre dans la salle et devient un simple observateur ; l'enseignement étant fait par les exposants, sous la direction du chef de groupe²². Ensuite, il y a une division du travail, qui permet à chaque membre du groupe de présenter une partie du travail. C'est ce qui lui confère un caractère collectif et collaboratif, puisqu'il génère « *un apprentissage sur base vicariante et de type compagnonnage* » (Raucent et Clayes, 2015 : 876) puisque les étudiants sont responsables les uns des autres, au sein du groupe²³. Enfin, la dernière phase de l'exercice consiste pour les exposants à répondre aux questions posées par les autres étudiants qui ont suivi la présentation. L'enseignant n'intervient que pour éclaircir une idée soit parce qu'il y a un désaccord entre le groupe qui présente le travail et le reste de l'assistance, soit parce qu'aucune des deux parties n'a de réponse à la question posée. Jean Berbaum résume cette forme de travail autonome en sept étapes : « *choix du thème ; constitution des sous-groupes ; établissement du contrat de travail ; recherche documentaire ; élaboration du produit ; restitution des travaux ; évaluation.* » (Berbaum, 1999 : 88).

Cette pratique pédagogique qui est très répandue indépendamment des niveaux et filières d'enseignement, répond à un double besoin. Dans un premier temps, la répartition des « parties » du travail à différents groupes d'alléger le travail de recherche et de communication de l'enseignant, en lui évitant de faire le même travail pour l'ensemble des étudiants, dont l'effectif dépasse parfois le millier. Il se borne ainsi à « corriger » les limites du travail fait par les étudiants. Cela diminue la charge quantitative, d'autant qu'une telle pratique est financièrement peu coûteuse, puisqu'elle ne nécessite pas de dispositifs particuliers. Sur le plan qualitatif, elle offre l'occasion à l'étudiant de participer et d'améliorer son apprentissage en

²² Le statut et la fonction du chef de groupe d'exposé mériterait qu'on s'y attarde dans la mesure où il s'agit d'une responsabilité symbolique et d'une position importante dans le cadre de la compétition intellectuelle entre les étudiants.

²³ Notons cependant que la vicariance est nuancée dans la mesure où l'enseignant peut attribuer une note différente à chaque membre, suivant l'appréciation qu'il fait de la performance orale de chacun d'entre eux.

facilitant l'appropriation des savoirs via l'acte de transmission aux autres étudiants : le « *savoir-transmettre* » (Roustant et Badea, 2015 : 587).

Mais dans certains cas, il arrive que l'enseignant ignore l'utilité réelle d'une telle pratique et l'emploie pour d'autres raisons. Par exemple, il peut juste y trouver un moyen rapide et facile de couvrir la totalité du programme semestriel, dont il appréhende la charge de travail jugée harassante ou fastidieuse :

Bon certains enseignants aussi, quand ils voient qu'ils ne peuvent pas finir leur cours, ils trouvent un support numérique, il donne au délégué. Et le délégué à son tour va venir donner à un photocopieur, les étudiants partent chercher. Et un jour maintenant un samedi, s'il y a les salles libres, à travers la photocopie maintenant, il vient, il explique et le programme reste achevé comme ça. (DEL-PHI-1, entretien du 28 novembre 2019).

Bien que la pratique décrite ici soit l'explication de support, la même démarche s'observe en rapport avec l'exposé de groupe. Et dans pareils cas, le plus important pour l'enseignant, c'est d'achever le programme d'enseignement avant que les évaluations ne se tiennent.

2. Les rencontres scientifiques

La vie intellectuelle se construit et s'articule certes à partir des publications scientifiques, mais aussi au cours de rencontres de même ordre au rang desquelles l'on retrouve les conférences, les symposiums, les journées d'étude, les colloques, etc. Pouvant s'étendre sur deux ou trois heures (pour les conférences) et jusqu'à cinq jours (pour un colloque), ces moments d'échanges rassemblent des chercheurs, des enseignants, des professionnels nationaux ou étrangers, qui partagent leurs savoirs sur différents sujets. Qu'ils aient lieu dans les salles de cours ou à l'extérieur de l'université, ces rencontres constituent aussi des occasions d'apprentissage pour les étudiants. C'est pourquoi certains enseignants convient leurs étudiants à y assister, notamment lorsque les thèmes développés sont en lien avec les enseignements dispensés. C'est ainsi qu'au département d'informatique par exemple,

Il y a également des moments où on invite des personnes, des experts dans le domaine, qui nous parlent de leurs expériences. Ça peut être un expert dans la sécurité dans l'armée, un ingénieur qui a été recruté dans l'armée, qui vient raconter son expérience. Ça peut également être un enseignant d'une université occidentale, un entrepreneur aussi. Les enseignants ont des amis qu'ils font venir dans le cadre du partage de connaissance relativement à leurs unités d'enseignement (DEL-INF, entretien du 15 février 2020).

Dans ce cadre, l'enseignant permet à ses étudiants de bénéficier, sous son contrôle, d'une expertise pédagogique et/ou professionnelle autre que la sienne, mais qui cadre avec les objectifs prévus dans ses enseignements. Cette expertise peut venir retrouver les étudiants dans

les salles de cours, ailleurs dans l'enceinte du campus universitaire ou en dehors du campus universitaire. Nous voyons ces rencontres comme une pratique pédagogique en ce sens que la participation des étudiants résulte de l'initiative de l'enseignant, et que le contenu de ces échanges peut faire l'objet d'approfondissements ou d'une évaluation dans le cadre d'une UE.

3. L'immersion en entreprise

Il s'agit d'une pratique qui consiste pour l'enseignant à mettre en relation les étudiants avec les milieux professionnels afin qu'ils acquièrent des expériences dans la pratique d'un métier ou d'une activité durant une période définie. C'est une pratique qui fait la force des programmes de formation professionnelle où il est différemment élaboré, pouvant par exemple prendre la forme d'une gestion de projet. Mais quelle qu'en soit la forme, son objectif reste de « *mettre l'étudiant en situation d'acteur et de le plonger dans un contexte professionnel de mettre l'étudiant en situation d'acteur et de le plonger dans un contexte professionnel* » (Florent, 20015 : 676). Sa réussite repose essentiellement sur la qualité du partenariat entre les mondes universitaire et professionnel, et encore plus sur la qualité de la collaboration qui lie le responsable académique et le responsable de stage (Oestges et al., 2015). Sa particularité est de sortir l'étudiant du cadre académique quotidien pour le plonger de l'exercice d'une activité, au sein d'une organisation et d'une équipe de travail, dans un cadre strictement professionnel. DEL-ALL se souvient d'une expérience de ce type :

Bon je vais prendre un exemple, au niveau deux, on avait un professeur qui est journaliste aussi. Il faisait son cours comme ça, tu sais comment les professeurs font le cours, on est tellement nombreux. Mais il y a une étudiante qui a vraiment poussé sa curiosité, elle l'a poussé vraiment à faire des choses. Bon moi, ce cours m'avait vraiment passionnée, et j'en voulait plus ; et je, je l'ai poussé à nous faire ce qu'on appelle les excursions, à nous mettre même dans la peau d'un journaliste, au point où c'est arrivé et notre chef de département a validé le projet. Elle était contente, elle disait "mais vraiment, on aime ce genre de, euh". Et au final, qu'est-ce qui s'est passé ? On est allé faire des stages à la SOPECAM²⁴. On s'en est tiré avec des attestations. Ce qui fait qu'avec une attestation pareille, c'est un grand plus dans le CV ; et il y a des étudiants qui sont dans des radios maintenant, Soleil FM²⁵ par exemple, tu vois un peu ? C'était une UE sur les médias. On est parti, on a envoyé nos demandes. Le chef de département a envoyé là-bas à la SOPECAM, on est parti. Moi j'ai par exemple pris la presse écrite, j'ai fait quelques temps, presque un mois à la SOPECAM à sortir des journaux aussi. Donc, c'était pour moi comme euh, c'était un stage. Au final, ça nous a ouvert beaucoup de portes. D'autres personnes ont même postulé pour la télé, pour la radio, tu vois un peu. (DEL-ALL, entretien du 26 novembre 2019).

²⁴ Société de Presses et d'Édition du Cameroun.

²⁵ Station radiophonique qui émet dans la ville de Yaoundé et ses environs.

En tant que pratique d'enseignement, l'immersion en entreprise est plutôt complémentaire et consécutive à un ensemble de savoirs acquis en cours magistral. Facultatif pour l'enseignant, elle nécessite néanmoins sa disponibilité, mais surtout l'existence chez ce dernier de contacts personnels dans le monde professionnel lui permettant d'obtenir ce type d'expériences pour ses étudiants. En plus de sa volonté, de l'autorisation d'un responsable universitaire, l'engouement des étudiants permet de fructifier les résultats d'une telle pratique. En l'occurrence, c'est le fait que l'enseignant cité ici était cumulativement journaliste qui a rendu possible, cette expérience unique dans une entreprise de presse.

S'il y a un point qui est commun aux différentes pratiques qui viennent d'être analysées, c'est qu'elles appartiennent au sillage des *pédagogies actives* (nouvelles approches pédagogiques, Approche par projets, Approche par compétences, etc.). Elles permettent de « *renforcer l'implication des étudiants dans le processus d'enseignement-apprentissage en variant les activités proposées et les modes de discussion comme des interactions étudiants-étudiants et étudiants-enseignante* » (Priessmann et al, 2015 : 728). Donc, leur intérêt réside avant tout dans la faculté avec laquelle elles prennent en charge les besoins des apprenants et les difficultés des enseignants, et non dans leur caractère innovant ou original. Il ne s'agit donc pas simplement d'adopter des pratiques nouvelles ou différentes, pour en faire des pratiques de pédagogie universitaire. Dans le quatrième chapitre, nous consacrons une section à l'analyse de l'incidence que ces pratiques de pédagogie universitaire peuvent avoir sur les différents aspects de la gouvernance académique. Mais pour l'instant, nous présentons les marqueurs d'une pédagogie universitaire à partir du cas de l'Université de Yaoundé I.

III. Les marqueurs de la pédagogie universitaire

Il faut préciser d'emblée que ces marqueurs, parce qu'elles découlent uniquement de pratiques recensées, ne sont pas nécessairement valables pour toutes les filières, ni pour chaque forme d'enseignement. Nous nous risquons néanmoins à cet exercice eu égard de ce que l'esprit de ce travail étant de recenser, dans une perspective de didactique générale, les marqueurs qui peuvent rendre compte de *l'identification pédagogique* de l'Université camerounaise.

Par marqueurs de la pédagogie universitaire, il faut entendre les traits qui caractérisent et définissent la posture pédagogique que les enseignants adoptent, au regard des contraintes et défis de l'enseignement universitaire. Une analyse des pratiques de pédagogie universitaire en contexte camerounais permet de faire ressortir au moins quatre principales caractéristiques. Il

s'agit de (1) la différenciation des méthodes, (2) l'ouverture de la situation d'apprentissage, (3) la démocratisation de la parole et (4) la numérisation de l'enseignement.

1. La différenciation des méthodes

Cette expression désigne une situation d'enseignement dans laquelle un enseignant varie les méthodes et les pratiques pédagogiques pour être plus efficace : « *La différenciation pédagogique interpelle le recours, l'exploitation et la valorisation de plusieurs et différents moyens pour soutenir l'apprentissage et la réussite* » (Prud'Homme, 2007 : 49). Cette différenciation peut indistinctement s'observer chez un enseignant, au cours d'une même séance d'enseignement et au fil de ses enseignements tout au cours d'un semestre.

Au cours d'une même séance d'enseignement, c'est-à-dire pendant deux à trois de cours, l'enseignant peut recourir à plusieurs configurations de la situation pédagogique entre les étudiants, les outils didactiques et lui-même. Il peut commencer un exposé magistral par exemple, puis décider de corriger des exercices ou encore de procéder à une démonstration, et inversement. C'est ce que nous explique DEL-INF :

Les cours se font sur vidéo projecteur, et donc, il y a les points qu'on aborde et l'enseignant explique. S'il y a une démonstration à faire, il explique au tableau, mais il y a les points qu'on aborde, mais tout d'abord, l'étudiant doit avoir le support avant pour qu'il soit, n'est-ce pas, pour être situé sur ce qu'il doit faire avec l'enseignant. Ce qui fait que lorsqu'on aborde un point, l'étudiant a la possibilité de poser les questions, et le tableau permet donc à l'enseignant de faire faire une démonstration, soit une explication plus démonstration, soit une explication plus explicite sur la notion, sur le point sur lequel on est. Par exemple, si c'est l'algorithmique, par exemple au niveau 1, on va donner un grand 1 sur la définition de l'algorithmique, historique, l'importance, tout ça, vous voyez un peu ; après on passe au grand 2, les types d'algorithmes, les éléments descriptifs de l'algorithme, les variables, les fonctions, les structures et tout ça ; donc c'est un peu l'exemple. (DEL-INF, entretien du 15 février 2020).

Ici, il y a un usage successif de trois outils didactiques qui peuvent être utilisés distinctement dans d'autres configurations : le vidéo projecteur, le support de cours imprimé et le tableau. L'enseignant se sert du premier pour dérouler son enseignement point par point ; le second permet à l'étudiant de se préparer à l'enseignement et de suivre l'évolution de l'enseignant ; le troisième il sert à faire des démonstrations lorsque le support n'est pas assez explicite et lorsque les explications ne suffisent pas à faire comprendre les notions étudiées.

En outre, il y a derrière cette démarche l'idée que même « *le tâtonnement individuel [de l'enseignant face à ses incertitudes] peut se transformer en gestion consciente et efficace, parce que contextualisée et collective, de l'hétérogénéité des apprenants* » (Bertocchini, 2013 : 274).

Une telle variation dans les pratiques pédagogiques multiplie les chances d'atteindre un plus grand nombre d'étudiants *hétérogènes*. Les facteurs qui les distinguent sont nombreux : le style cognitif, le registre linguistique, les références socio-culturelles, etc. Cette diversité (entre autres causes) génère une part importante de l'incertitude quasi-permanente qui anime le travail pédagogique universitaire, et pousse l'enseignant à un *tâtonnement* permanent :

Je vais enseigner, je vais enseigner avec des méthodes différentes de temps en temps. Si celle-ci ne marche pas j'emprunte d'autres. Si l'autre ne marche pas, j'en emprunte une autre. Tu ne peux pas savoir qu'une méthode est celle qu'il faut, n'est-ce pas ? Mais tu changes de méthode pour voir si ça va marcher. (...) Parce que l'étudiant qui veut comprendre te regarde. Et tu regardes dans ses yeux et tu vois parfois que l'explication que je viens de donner n'a pas été comprise ; et tu recommences. Et la prochaine fois, tu te dis, certainement il faut procéder d'une autre façon. Est-ce que ces façons sont notées quelque part ? Non ; Est-ce que ces façons ont des noms ? Non. Mais c'est juste l'intuition, juste la durée dans le métier qui fait en sorte que tu regardes et tu dis bon, là c'est bon. Ici ils ont compris, ici ils n'ont pas compris. » (CC-LGA-1, entretien du 17 février 2020).

Sur une plus longue période, l'enseignant peut démarrer un semestre avec une pratique précise, par exemple l'exposé magistral, puis face à une opportunité d'apprentissage pour ses étudiants changer de pratique pour y associer par exemple d'autres pratiques. Il peut s'agir d'un stage d'immersion (survenu dans les conditions que nous a relatées DEL-ALL précédemment), de rencontres scientifiques ou bien d'exposés de groupe, notamment lorsque les contraintes de temps menacent l'achèvement du plan de cours tel que prévu en début de semestre.

2. L'ouverture de la situation d'apprentissage

Nous avons vu que dans nombre de pratiques que nous avons décrites plus haut, l'étudiant pouvait apprendre en dehors de sa salle de cours, selon différentes configurations. Nous avons aussi vu que ces apprentissages *hors-classe* étaient soit pris en compte par l'enseignant, soit expressément voulus par ce dernier dans l'accomplissement de son travail. L'ouverture des situations d'apprentissage traduit ainsi trois idées fortes en contexte universitaire : (1) la connaissance est partout (pas seulement en salle de cours) ; (2) les apprenants doivent aller la chercher partout où ils peuvent la trouver ; la salle de classe n'est qu'un espace de partage et de consolidation des savoirs. Dans une telle configuration, l'enseignant

juge d'abord ce que l'étudiant connaît. L'école est partout. Dès que l'étudiant est au parfum du titre du cours, internet est là, il tape. Donc tu n'as plus à lui raconter quoi que ce soit. Il lit le cours avant toi, il a d'autres cours. Il a les anciens cours, il a les cours faits à l'étranger, à l'extérieur, en France ; il a ces cours-là. (MC-BCH, entretien du 10 mars 2020).

Il y a donc dans une telle démarche, la reconnaissance d'un Monde *désormais* ouvert et non compartimenté, dont l'étudiant peut apprendre en marge et/ou en complémentarité des enseignements qu'il reçoit en salle de cours. Il a accès aux cours dispensés dans d'autres universités du monde, aux savoirs pratiques domestiques ou professionnels, à des publications scientifiques, etc. Pour certains enseignants, c'est certainement une posture difficile à suivre. L'astuce de ceux qui l'adoptent est essentiellement d'admettre la normalité de principes tels que la contradiction, l'imperfection et l'innovation, etc. Pour CC-INF par exemple, c'est le résultat d'un travail permanent que l'enseignant fait sur lui-même en lien avec les autres aspects de sa profession :

Je donne des conférences. J'ai donné une conférence l'année dernière à l'IFC²⁶ sur une thématique qui était un peu nouvelle et voilà, et je supervise plusieurs groupes informatiques ; c'est-à-dire que nos étudiants, nos amis s'organisent sur des pôles précis. Par exemple, il y en a qui s'intéressent aux technologies Google, il y a les gens qui s'intéressent aux technologies python, etc. Donc, il y a plusieurs équipes comme ça d'étudiants, d'anciens étudiants qui travaillent sur ces technologies-là. Et en général, ils organisent ce qu'on appelle les meet-up, ils se rencontrent, ils discutent de ce qui est nouveau, etc. Et donc je supervise, je l'une des personnes qu'on consulte pour différentes technologies ; et donc dans ces contextes-là, je donne ce que je peux quoi ! Parce que l'enseignement à l'Université ne peut pas s'arrêter à ce qui se fait à l'amphi ou dans les salles de TD. Il faut aller au-delà, il faut aller dans les entreprises, il faut aller vers les étudiants qui sont même sortis du système éducatif universitaire (CC-INF, entretien du 11 mars 2020).

Cette posture s'explique surtout par l'insuffisance de temps nécessaire pour transmettre tout ce qu'il y a à transmettre aux étudiants dans un domaine ou dans une UE en un seul semestre. Elle s'explique enfin par le déficit d'équipements appropriés pour un enseignement universitaire de qualité dans les salles de cours. L'ouverture à ces autres milieux est gratifiante puisqu'ils disposent de ressources matérielles et humaines dont les étudiants ne peuvent pas toujours bénéficier en dans les salles de cours à l'Université.

3. La démocratisation de la parole

En analysant les rapports de force entre les acteurs investis dans la construction des politiques d'enseignement supérieur au Cameroun, André Tchoupie conclue à un « *déséquilibre des pouvoirs et des ressources au profit des autorités universitaires, mais qui reconnaît une forte influence des étudiants* » (2016 : 231). L'analyse des pratiques de pédagogie universitaire que nous faisons ici nous fondent à mettre plus d'emphase sur la « *forte influence des étudiants* » qu'il relativise sur le plan politico-administratif. En revanche, sur le plan pédagogique, à

²⁶ Institut Français du Cameroun, c'est la principale plateforme culturelle de l'ambassade de France au Cameroun.

défaut d'*équilibrer*²⁷ la relation entre les acteurs, ces pratiques la démocratisent. Elles incitent la participation active de toutes les parties prenantes, contrairement aux situations dans lesquelles l'enseignant *monopolise* la parole :

On sait bien que l'enseignant, n'est pas, n'a pas le monopole. Puisque parfois en salle, lors des interactions, des échanges avec les enseignants, il y a certaines questions qui poussent souvent l'enseignant à dire allons tous chercher et revenons la prochaine fois pour débattre sur ça. Lui-même nous promettant d'aller chercher également, parce que nul n'est censé détenir le monopole savoir » (DEL-LGA, entretien du 29 novembre 2019).

Il s'agit donc d'organiser la séance de cours de telle sorte que les étudiants y participent et apportent leur contribution à la qualité du cours, que ce soit en posant des questions ou en répondant aux questions posées par l'enseignant. Pour CC-PHI-1 par exemple, « *chaque année, on fait des innovations, on amène les étudiants à poser toutes leurs questions clés avant le début, et ils répondent eux-mêmes dans la recherche documentaire. C'est ce que je fais le plus dans la mobilisation des étudiants à s'approprier le cours* » (CC-PHI-1, entretien du 10 mars 2020). Il s'agit donc de mobiliser les étudiants, le maximum d'étudiants pour s'assurer qu'ils puissent s'approprier le contenu des enseignements. D'autant plus que

parfois, quelqu'un dit quelque chose, un étudiant dit quelque chose ; mais attends un peu, ça paraît idiot. Les autres vont crier ; et puis tu dis "laissez-le, laissez-le s'expliquer". Et il s'explique, et tu vois que le gars te pose un raisonnement concret, basé sur des prémisses. Alors pourquoi rejeter ça ? Moi j'aime bien (CC-LGA-1, entretien du 17 février 2020).

Cette attitude suppose d'accepter que l'étudiant puisse effectivement apporter quelque chose au processus d'enseignement, à partir ses expériences ou de ses recherches. Elle consiste en une critique de l'« *exhibition de soi* » et l'« *auto-monstration* » dans l'enseignement supérieur, traduisant un « *aveuglement de l'enseignant qui ne voit pas qu'enseigner, c'est justement faire signe (insignare) vers celui qui n'est pas moi, quand bien même cela aurait besoin de moi pour advenir à la présence* » (Mvogo, 2014 : 78).

4. La numérisation de l'enseignement

Depuis le début du XXI^e siècle, le discours politique local et international vante la nécessité d'intégrer les ressources numériques dans tous les aspects de la gouvernance universitaire (Banque mondiale, 2003 : 75). L'objectif poursuivi est que « *la numérisation des structures et des activités (scolarité, bibliothèque, librairie, etc.) entraîne un saut qualitatif de*

²⁷ Même en comptant les excès, il est difficile d'imaginer la viabilité d'une relation pédagogique dans laquelle le pouvoir est également réparti entre l'apprenant et l'enseignant. (Voir les développements des pages 55-57, à propos de l'autorité pédagogique et du pouvoir légitime dans la relation pédagogique).

l'Université africaine dans la modernité cybernétique et la Société du savoir » (Fame Ndongo²⁸, 2012 : 235). Nombreux sont les auteurs qui plaident pour l'intégration du numérique dans l'enseignement supérieur ou qui l'analysent comme étant inséparable de la pédagogie universitaire (Karsenti et Larose, 2001 ; Karsenti et al., 2007 ; Belinga Bessala, 2010 ; Lameul et Loisy, 2014 ; Pudelko, 2017). C'est ainsi que des enseignants l'utilisent de diverses façons dans le cadre de leurs enseignements.

Par exemple, là où les uns font des projections de diapositives en cours magistral, les autres organisent des groupes de travaux dirigés via les réseaux sociaux numériques. Partageant sa propre expérience, MC-BCH parle allègrement des facilités qu'apportent les TIC dans l'enseignement, à partir du vidéo projecteur :

Lire et demander aux étudiants de façon classique de noter, comme on faisait, non, ça consomme plus de temps, ça prend plus de temps. Avec le Powerpoint, tu bavardes, tu bavardes, et l'étudiant prends ce qui l'intéresse et ce qu'il retient ; et tu fais le point avec eux. Après chaque diapositive, après chaque point important, on fait toujours le résumé. Qu'est-ce que tu as retenu ? Qu'est-ce que toi tu as retenu ? On avance (MC-BCH, entretien du 10 mars 2020).

Il décrit et oppose deux façons d'enseigner : la première, *classique*, manifestement désuète selon lui, parce qu'elle prend plus de temps. La deuxième par contre, celle qu'il préfère, est moderne, plus libre et structurée, et consiste à faire défiler en sur un tableau, en les commentant, des diapositives (images, vidéos ou textes) préparées par l'enseignant. L'outil informatique n'étant qu'un outil, ses modes d'utilisation dans l'enseignement varient selon ses utilisateurs, et bien-sûr, le consensus à ce sujet n'est ni recherché ni nécessaire. La numérisation de l'enseignement propose un horizon très vaste, comme nous le rappelle CC-INF, qui est un chercheur en informatique avant (ou en plus) d'être enseignant d'informatique. Son avis sur la question est donc doublement informé :

L'utilisation des TIC dans l'enseignement, ça passe par beaucoup de choses. Et pour moi, utiliser les slides²⁹, ce n'est pas vraiment faire les TIC, pas du tout, pas du tout. Les TIC c'est quoi ? Il y a vingt ans pour enseigner une notion à un étudiant, la seule chance pour lui de comprendre une notion au-delà de ce qui lui a été enseignée, c'était d'aller lire les livres à la bibliothèque, d'accord ? C'était tout. Les TIC aujourd'hui changent ce paradigme-là. On enseigne une notion, et on peut lui dire "ok, il y a tel article qui a été publié en ligne, allez le lire. Il y a tel auteur qui a travaillé dessus, c'est en ligne, allez le lire". Ça, c'est les TIC, l'utilisation des TIC. Ce n'est pas en utilisant des slides qu'on fait des TIC, pas du tout. Il y a des outils, des plateformes en ligne gratuites, où les gens peuvent aller se connecter et lire par eux-mêmes pour

²⁸ M. Jacques Fame Ndongo est Ministre d'Etat, en charge de l'Enseignement Supérieur au Cameroun depuis 2004.

²⁹ Anglicisme souvent utilisé pour désigner le terme français « diapositive ».

compléter l'enseignement qu'ils reçoivent, etc. Utiliser les slides, ce n'est pas les TIC. (CC-INF, entretien du 11 mars 2020).

Plusieurs informations intéressantes transparaissent de ces propos, mais nous n'insisterons que sur deux d'entre elles : d'abord, ce que signifie « *utiliser les TIC dans l'enseignement* », et ensuite l'idée du « *changement de paradigme* » qui accompagne cette utilisation. Pour lui, c'est moins les outils utilisés que leur finalité, qui donne du sens à la numérisation dans l'enseignement. Et précisément pour lui, cette finalité consiste *d'avantage* à rapprocher l'étudiant des savoirs (contenus dans les publications par exemple), qu'à utiliser un outil pour dispenser le cours en lui-même. Le changement de paradigmes naît d'une nouvelle configuration dans laquelle la facilité d'accès pour l'étudiant à un *article publié* contribue à subvertir le rapport de force qui a longtemps prévalu entre étudiants et enseignants (voire chapitre 1). Un rapport de force dominé *il y a vingt ans* par l'enseignant dépositaire de tous les savoirs actualisés face à des étudiants dont la progression dans l'apprentissage était à l'image de leurs bibliothèques et de leur fréquentation de celles-ci.

Et le changement de paradigme qu'introduit les TIC ne s'arrête pas qu'à l'accessibilité des connaissances par les étudiants, mais bouscule aussi le confort de l'enseignant, tout en lui permettant de faire face aux exigences de son contexte d'enseignement :

Puisque maintenant que vous avez cinq ou six mille étudiants, vous-mêmes en tant qu'universitaires, vous devez ressentir en vous que je dois me réadapter, l'époque a changé. Nous, on était en maîtrise, en spécialité dans les années 2000-2001 à 6 ou à 7. Maintenant, vous êtes en spécialité sciences géotechniques, hydrotechniques, vous êtes 80 gars en Master 1 ; et parfois en master 2, vous vous retrouvez avec 60 gars. Si vous n'avez pas WhatsApp et les TIC, comment vous communiquez avec tout le monde ? Si vous n'avez même pas la présence d'esprit que le délégué crée un groupe et qu'il vous y mette, comme ça vous partagez des choses... (MC-CS-FS, entretien du 19 octobre 2020).

C'est dire que ces technologies ne rapprochent pas seulement l'étudiant des savoirs disponibles. Elles le rapprochent aussi de l'enseignant, notamment en passant les applications de messagerie instantanée comme Whatsapp ou Telegram. Et bien que n'étant pas des plateformes numériques éducatives spécialisées comme Moodle³⁰ ou Google Classroom, elles offrent une opportunité d'améliorer la qualité du suivi des étudiants avec plus ou moins de désagréments :

Quand ils vont à la maison, je permets qu'ils aient mon téléphone, je donne mon téléphone pour que quand tu as un problème, vraiment dans la politesse, vous m'envoyer, vous me dites que vous avez tel problème, je vous explique, il n'y a pas de

³⁰ Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment.

problème. J'avais évité les groupes parce que parfois dans les groupes, il y a les gens qui insultent, ça m'a énervé, j'ai dit que moi je ne viens plus dans les groupes, donc c'est individuel. Mais quand je reviens en salle je fais un round up, sans nommer les uns et les autres hein. Bon c'est vrai aussi qu'on voit un peu de tout, parce que quand on donne les numéros, il y a un peu de tout. (CC-PHI-2, entretien du 15 juin 2020).

Le choix de procéder individuellement, dit-il, était censé l'éloigner du désordre et « *des gens qui insultent* » dans les groupes Whatsapp. Cependant, ce choix l'expose autrement. D'où l'usage de la formule « *on voit un peu de tout* ». Cet euphémisme se rapporte au fait que l'étudiant, dans une telle configuration peut se permettre des messages qu'il n'exprimerait pas dans un espace public, même numérique. Cela peut aller d'une invitation à connotation sexuelle à différentes autres formes de corruption ou des violences verbales envers l'enseignant.

Ces marqueurs nous apprennent que l'enseignant prend en compte les contraintes et défis actuels de l'enseignement universitaire dans sa pratique quotidienne. Selon la situation, il peut choisir de varier ses méthodes, s'ouvrir à d'autres espaces d'apprentissage, impliquer les étudiants ou recourir aux TIC. Notons cependant que certains marqueurs sont plus visibles dans un cycle de formation que dans d'autres, ou encore dans certaines filières que d'autres. C'est le cas par exemple de la numérisation qui est plus ancrée en FAS qu'en FALSH ; une différence qui s'explique au moins en partie par le fait que de nombreux enseignants de la FAS ont suivi la formation de Certification au Numérique (CertNUM) offerte par l'ENS de Yaoundé. Nous nous y attarderons dans le prochain chapitre. Mais avant d'y arriver, interrogeons les compétences que des enseignants considèrent comme étant exigées dans le cadre d'une pédagogie universitaire.

IV. Les compétences développées en contexte de pédagogie universitaire

Les caractéristiques que nous avons présentées comme étant celles d'une pédagogie propre à l'enseignement universitaire sont le fruit d'actions structurelles (administration) et individuelles (enseignants) en réponse aux contraintes que nous avons abordées dans le chapitre 1. Au niveau des enseignants, ces actions renseignent sur leur possession de diverses compétences dont la mise ensemble structure et fait émerger une sorte de culture professionnelle de l'enseignement, et une sorte d'habitus pédagogique en milieu universitaire. Fort de l'existence de ces dispositions intra-personnelles, nous avons jugé important de faire un arrêt sur la déclinaison de cet habitus et des compétences (savoirs théoriques et pratiques) qui le constituent. Elles sont de trois types : scientifiques, socio-humaines et didactiques.

1. Les compétences scientifiques : la qualité et la quantité des savoirs à enseigner

La transmission du savoir, je pense que c'est surtout à ce niveau que se situe le problème ; mais chez certains déjà, on constate même qu'il y a un déficit de ce savoir. Le tout n'est pas de transmettre le savoir, il faut aussi avoir ce savoir. Donc je pense qu'il y a aussi un problème à ce niveau qu'il faut, auquel il faut apporter des solutions. Mais là, c'est, je ne pense pas que la formation des enseignants puisse résoudre le problème de déficit des savoirs. La formation sera plus axée sur la transmission du savoir. Donc, il revient à chaque enseignant de revoir ses connaissances, ses connaissances acquises euh et les améliorer par les lectures intenses, par les exercices individuels, par les productions scientifiques. Les publications sont un bon moyen de, d'acquisition des savoirs. (PR-CD-FALSH, entretien du 11 septembre 2020).

Une bonne partie de ce travail s'abreuve aux plaintes, tous azimuts, relatives à la qualité de la transmission des savoirs à l'Université. De même, les compétences liées au domaine ou à la spécialisation font consensus entre les acteurs, quant à savoir ce qui est exigé de l'enseignant. Tous affirment que la première compétence est la maîtrise d'un domaine de savoir est non négociable. Et tel que nous l'avons vu au chapitre 1, cela permet à l'enseignant d'être à la hauteur même dans un domaine qui échappe à sa spécialisation initiale. CC-PHI-1 nous révèle les circonstances dans lesquelles il a perçu l'importance des compétences scientifiques à un moment de sa carrière :

Donc contrairement au lycée où vous pouvez prendre le manuel, il fallait que je fasse de la recherche fondamentale, avant d'enseigner. Par exemple, je n'ai pas fait de spécialisation en égyptologie, mais j'ai fait quatre ans d'affilée en enseignant l'égyptologie. Donc, j'ai été obligé de me comporter comme un étudiant qui prépare une thèse en égyptologie, c'est-à-dire à aller faire des recherches (CC-PHI-1, entretien du 10 mars 2020).

Le recours à l'image du doctorant qui prépare la thèse, lui permet de mettre l'accent sur la quantité d'efforts qu'il dû fournir pour *se mettre à niveau*, le travail de thèse étant un effort de synthèse critique de lectures et de renouvellement des savoirs existant autour d'un sujet. Il lui fallait, comme pour tout enseignement, concevoir un corps d'idées, de concepts, d'auteurs, de techniques et d'aptitudes devant être connus et/ou développés par les étudiants qui suivent cet enseignement. Par exemple, pour un cours intitulé « *analyse des textes littéraires* », l'objectif annoncé est d'*approfondir des connaissances relatives aux méthodes d'analyse et d'interprétation littéraire*. Les savoirs théoriques attendus émaneront des réponses aux questions de savoir : qu'est-ce qu'un texte littéraire ? Quels sont les types de textes littéraires ? Que signifie analyser un texte littéraire ? Quelles sont les méthodes d'analyse d'un texte littéraire ? etc. Et en termes de savoirs pratiques, il s'agira de réussir à réaliser des exercices liés à ce sujet : identifier un texte littéraire, lire un texte littéraire, analyser un texte littéraire suivant une méthode précise, etc.

L'on comprend donc que ces compétences, avant d'être développées chez l'étudiant, doivent l'avoir été au préalable chez l'enseignant, pour qu'il sache précisément quelle compétence développer et en identifier l'apparition via l'évaluation l'étudiant. D'où l'exigence de maîtrise que CC-PHI-1 met en avant :

un bon enseignant doit maîtriser son sujet, il faut maîtriser son sujet, même si c'est superficiel. Pourquoi je dis même si c'est superficiel ? C'est-à-dire que pour moi quand tu te présentes devant les élèves, tu dois les rassurer. Et pour inspirer confiance, il faut dominer le sujet, ta matière, il faut connaître ton sujet ; et je dis même si cette connaissance est superficielle, moi je conseille aux jeunes enseignants de préparer la leçon. C'est-à-dire que tu peux être nul, mais quand avant la leçon, tu lis quand même, aujourd'hui, tu vas même sur internet, tu vois ce que les gens ont dit. Quand tu arrives en salle, en amphï, on croit que tu es un Dieu, parce que tu domines la question, ça c'est le premier point très important, maîtriser le sujet, même si c'est que tu as buché le cours, il faut qu'on sache que tu sais (CC-PHI-1, entretien du 10 mars 2020).

Deux informations importantes accompagnent cette *maîtrise du sujet* : la superficialité et l'assurance. Il considère que la maîtrise du sujet à enseigner doit être au moins *superficielle*. Il faut entendre par là que l'enseignant doit fournir des efforts de faire une recherche personnelle sur ledit sujet. Cette recherche doit être telle que le peu de savoirs qu'il a réussi à constituer sur ce sujet, soit réellement maîtrisé, si bien que les étudiants sortent *rassurés* de son cours, ne serait-ce qu'à l'idée d'avoir un enseignant qui *domine son sujet*. À la suite de ces compétences scientifiques, l'enseignant peut faire montre d'autres types de compétences.

2. Les compétences socio-humaines : la gestion des relations humaines

Avant d'être un professionnel du travail pédagogique, l'enseignant est d'abord un être humain, avec des traits de caractère qui l'accompagnent dans ses rapports avec les autres êtres humains en société, y compris en situation d'enseignement. Y a-t-il une part d'humanité et de sociabilité qui, chez l'enseignant, influence la qualité de sa performance pédagogique ? De nos entretiens, nous retenons qu'il existe des habiletés comportementales, (savoir-être) qui, correspondant à ce que nous avons appelé compétences socio-humaines, interviennent dans la performance de l'enseignant. La première d'entre elles émerge sous deux appellations utilisées indifféremment par les enseignants ; il s'agit de l'honnêteté et de l'humilité. Pour MC-BCH par exemple, l'honnêteté est fondamentale, car elle permet à l'enseignant de renforcer les compétences scientifiques, d'accueillir les savoirs de l'étudiant, y apporter des réponses ou du moins l'orienter dans ses efforts. C'est une disposition d'esprit qu'il appelle l'*honnêteté intellectuelle* :

Et lorsqu'il (un étudiant) lève le doigt, il attend une réponse certaine. Et dès que tu n'es pas convainquant, du coup, il commence à douter, et c'est comme ça que peut-

être on va perdre un bon candidat pour la recherche ou pour l'enseignement hein, parce qu'il ne voit plus clair, il va commencer par douter de son enseignant. Il faut être honnête, lorsque tu ne sais pas, dis que tu ne sais pas. S'il a une information à propos, qu'il te la donne. Il dit monsieur j'ai lu ceci, ceci. Je dis non, donnez-moi aussi le site je vais lire. Il faut être honnête intellectuellement (MC-BCH, entretien du 10 mars 2020).

À côté de l'honnêteté, la tolérance de l'enseignant est une autre compétence socio-humaine qui rend la relation pédagogique plus saine et l'enseignement plus efficace. La *tolérance* ici englobe plusieurs autres dispositions : *l'écoute*, le *respect*, la *considération*, et *l'empathie*, « *pour qu'il n'y ait pas frustration de l'étudiant, parce que vous savez l'empathie, on met maintenant l'accent sur l'empathie ; ce ton autoritaire, ce ton moqueur de l'enseignant est contre-productif* » (PR-CD-FALSH, entretien du 11 septembre 2020). L'adoption de telles valeurs n'est pas sans lien avec les mouvements estudiantins survenus dans les années 2000 en réaction à diverses formes d'autoritarisme exercées par les enseignants et autres responsables universitaires. La pacification des campus universitaires s'est traduite dans les amphithéâtres par le recours à certaines des valeurs que nous présentons ici comme compétences pédagogiques. Parmi de ces valeurs figurent l'intérêt et la sollicitude pour les étudiants :

Même en faculté, je fais le cours comme en, comme au secondaire. Je cherche à savoir qui a compris, qui n'a pas compris ; et ceux qui n'ont pas assisté au cours, pourquoi ils n'ont pas assisté au cours, quelles sont leurs difficultés. Je cherche vraiment à être au cœur de l'étudiant, quel que soit le niveau, quel que soit le niveau, du niveau 1 au niveau 5. C'est surtout même avec le niveau 1 que je prends trop le temps quand ils arrivent, pour ne pas les frustrer et ça marche. Parce que beaucoup aiment ça, quand je finis le cours à 21 heures, beaucoup m'accompagnent, ils portent mon sac, ils sont contents. D'autres vous appellent, ils vous disent monsieur, ils sont très contents. C'est comme ça (CC-PHI-2, entretien du 15 juin 2020).

Précisément, la tolérance s'observe chez l'enseignant qui, prenant en compte certaines difficultés intellectuelles et socio-économiques rencontrées par les étudiants, fait preuve de magnanimité dans le cadre des activités d'enseignement ou d'évaluation. Il peut s'agir par exemple de faciliter l'accès des étudiants à des documents inaccessibles, de proroger les délais pour la récupération des devoirs à faire à la maison ou encore de laisser entrer les retardataires après le début de la séance d'enseignement. Pour autant, CC-ALL insiste sur l'idée que cette démarche n'a de place que dans la mesure où elle peut améliorer le travail pédagogique :

Donc quand on me voit avec mes étudiants, vraiment on dirait que ce sont mes amis, et je leur dis que je ne suis pas comme pas comme ça pour que quand je passe vous m'aimiez, ou m'adoriez ; mais c'est pour que vous vous sentiez libre de me dire des choses, quand ça ne va pas, il faut me dire, il ne faut avoir peur de venir, je pense que ça aide. Je pense que c'est important, c'est une dimension humaine qui aide sur le plan professionnel ; parce que tu peux être très raisonné, vraiment bourré de talent

comme je ne sais qui, mais si tu n'as pas ça, vraiment ce serait difficile (CC-ALL, entretien du 27 février 2020).

Qu'elle le rappelle de cette manière renseigne sur la rapidité avec laquelle les rapports entre enseignants et étudiants peuvent rapidement quitter la sphère professionnelle et faire place à différentes formes de manquement à l'éthique³¹ et d'indiscipline. La tolérance devient donc une compétence à laquelle l'enseignant recourt avec beaucoup de prudence car, selon une formule populaire au Cameroun : « *trop de familiarité engendre le mépris* ». DEL-LGA nous explique les conditions dans lesquelles ce *mépris* peut survenir :

Il y a des étudiants qui deviennent méprisants, parce qu'il est arrivé deux fois en retard, l'enseignant l'a laissé entrer ; ça l'encourage à venir en retard chaque fois. C'est ce qui pousse les enseignants à être rigoureux, " after me, nobody"³². Moi je me dis qu'un étudiant, connaissant son emploi de temps, sachant que j'ai cours à telle heure, connaissant là où il habite, connaissant la distance qui le sépare de l'école, et en tenant en compte que le trafic n'est pas facile, s'il doit emprunter le taxi, oui, évaluer tout cela avant de quitter. Là tu quittes de bonne heure pour arriver aussi un peu en avance, et être à l'heure (DEL-LGA, entretien du 29 novembre 2019).

La dernière compétence socio-humaine qu'il nous a semblé important de souligner dans ce travail, c'est la rigueur. CC-INF y voit un facteur décisif pour la qualité de la formation : « *quand un enseignant, dans l'enseignement n'insiste pas sur la discipline, on a des étudiants qui ne donnent pas du leur, ça biaise un peu la formation* » (CC-INF, entretien du 11 mars 2020). Au strict niveau de la situation pédagogique, la rigueur permet à l'enseignant de compenser ou de remédier aux excès dus à l'usage de la tolérance sur différents aspects de la situation pédagogique. Et parfois, elle est préférable ou plus utile que la tolérance, qui dans certains cas peut se transformer en *complaisance*. Pour CC-PHI-1, le choix est fait sans la moindre hésitation :

Je suis désolé. Pour moi, on ne devient pas bon enseignant parce qu'on est trop familier avec les étudiants, ou on est complaisant, non : qui blague, qui rit au lieu d'enseigner ; il amuse les gens, vous sortez heureux d'avoir ri, mais pas d'avoir appris. Je suis extrêmement rigoureux avec mes étudiants, mais ils ne me détestent pas. Donc je refuse, et je déconseille la tentation de copiner avec les étudiants, filles comme garçons, non. Je ne traite pas dans un esprit de copinage avec les étudiants. Donc c'est cela, pour moi un bon enseignant (CC-PHI-1, entretien du 10 mars 2020).

Même s'il admet à demi-mot que le choix d'être *rigoureux* comporte lui aussi un risque, celui de se voir *détesté* par ses étudiants, il se réjouit de ce que son expérience personnelle ne fasse pas partie de ce cas de figure. Cela est peut-être dû au fait que CC-PHI-1 possède

³¹ Harcèlement sexuel et moral, corruption, chantage, trafic de notes d'évaluation, etc.

³² « *Après moi, personne* », cette phrase traduit le comportement d'un enseignant qui interdit l'accès à la salle de cours à tout étudiant qui arrive après que ledit enseignant ait déjà franchi la porte de la salle de classe.

d'autres compétences qui l'aident à asseoir son autorité pédagogique, parmi lesquelles celles didactiques que nous développons dans le point suivant.

3. Les compétences didactiques : la maîtrise des techniques et des outils pédagogiques

Il s'agit des compétences exclusivement techniques, c'est-à-dire spécifiques au travail pédagogique, contrairement aux précédentes qui sont des compétences pédagogiques par transpositions du domaine social au domaine éducatif. Cette nuance permet de comprendre pourquoi les acteurs ne sont pas tous d'accord quant à l'utilité, voire la nécessité de certaines compétences socio-humaines. Pour en revenir aux compétences didactiques, elles sont liées à la manière de dispenser le cours (communicationnelles) et aux manières de l'organiser et de le structurer (méthodologiques).

Les compétences communicationnelles

La relation pédagogique, comme toute relation sociale, donne à observer une ou plusieurs situations de communication (verbale et non verbale), notamment entre l'enseignant et l'étudiant. Les biais (et les bruits) susceptibles d'amenuiser sa qualité et son efficacité sont plus ou moins les mêmes que pour toute autre situation de communication sociale : elles peuvent être venir de l'émetteur, du destinataire, du message transmis, du canal de transmission, etc. Mais nous nous limiterons ici aux exigences adressées à l'émetteur qu'est l'enseignant³³. Il s'agit globalement d'être à la fois compréhensible et captivant. D'abord compréhensible, c'est—à-dire utiliser des mots des mots et un rythme d'élocution qui permette à l'étudiant moyen de suivre l'enseignement. DEL-PHI-2 illustre cette compétence à partir de deux enseignants :

Le premier, c'est un professeur assez simpliste, dans sa manière de faire les choses. Il sait rabaisser la chose au plus bas niveau, de telle sorte que ça soit compréhensible et accessible à tout le monde [...] le second, c'est dans sa capacité à captiver les étudiants, dans sa manière à expliquer le cours, parce que, il sait expliquer son cours (DEL-PHI-2, entretien du 29 novembre 2019).

En plus d'être compréhensible, l'enseignant doit donc aussi être capable de tenir l'assistance en haleine, de *captiver, de ne pas faire dormir* ; d'autant qu'il est parfois difficile pour les étudiants de garder une haute attention durant un cours de deux ou trois heures. Et les cours programmés en fin de journée ou dans la nuit révèlent particulièrement cette difficulté. C'est pourquoi la capacité d'un enseignant à garder l'étudiant éveillé est une compétence non

³³ Bien que nous décrivions la situation éducative comme étant ouverte et démocratique, où chacun des acteurs peut être émetteur et destinataire de messages, l'enseignant demeure l'arbitre des échanges. C'est pour cela que nous le considérons dans l'ensemble comme étant l'émetteur, à tout le moins, l'émetteur majoritaire.

négligeable. C'est ce qu'explique DEL-BCH à propos d'un de ses enseignants : « *il ne vous fait pas dormir, déjà le cours est très amusant, et il prend des exemples concrets de la vie. Parfois, il arrête le cours et il raconte une petite histoire, c'est à la fin que tu comprends que c'est le cours là qu'il voulait vous faire comprendre, et puis ça reste dans la mémoire* » (DEL-BCH, entretien du 29 février 2020).

Étant donné que le travail de l'enseignement est largement performé sur une scène devant un public d'étudiants, développer des qualités d'orateur ou de comédien (producteur d'émotions) ne peut que renforcer la qualité de sa performance, fut-elle pédagogique. Si l'on enlève, un instant, tout le *sérieux* qu'il y a dans la formation universitaire, l'enseignant qui se présente devant des étudiants, apparaît comme un comédien qui joue un rôle dans une pièce de théâtre ; il joue le rôle de l'enseignant d'université. Mieux encore, il en est le dramaturge, écrivant la pièce pendant qu'il préparait son cours. Pour autant, l'enseignant ne produit pas d'émotions sans matières, il lui faut des outils, ainsi qu'une dose de maîtrise dans leur utilisation.

Compétences méthodologiques

Les compétences qui entrent dans cette catégorie sont relatives aux savoir-faire et techniques que l'enseignant utilise pour organiser et structurer son enseignement, que ce soit à l'échelle d'une seule séance ou de la planification du cours pour tout le semestre. Dans le cadre d'une séance de cours, l'enseignant s'organise en fonction du niveau de progression du plan semestriel de l'UE, du sujet à traiter et de l'objectif à atteindre pour ladite séance. En conséquence, il choisit des supports bibliographiques, ainsi que la forme d'enseignement par laquelle il va procéder : c'est cela que l'on appelle ici la *préparation du cours*. Car avant que l'enseignant que l'enseignant n'apparaisse sur l'estrade pour délivrer son enseignement, il a déjà achevé une partie importante du travail pédagogique, comme nous le précise fièrement MC-BCH, en rapport avec l'efficacité de ses cours par vidéo projection :

Tu ne peux mieux dispenser un cours que si ce cours est préparé par toi. Parce que lorsque tu déposes un mot, on dit bien " power point ", c'est-à-dire des mots chargés, des mots qui ont des puissances. Alors, lorsqu'une diapositive est balancée, et qu'il y a 5 mots, tu peux prendre 15 minutes pour développer les cinq mots-là ; et tu les as placés en fonction de tes lectures. Lorsque je fais un cours avec le Powerpoint, à la fin les étudiants viennent chercher le Powerpoint. Je leur dis que ça ne va vous servir à rien. Parce que tous ces mots sont chargés, et vous ne voyez pas cette charge-là. Celui qui n'a pas pris part au cours ne comprendra absolument rien » (MC-BCH, entretien du 10 mars 2020).

De même travail de préparation en amont est important compte tenu de l'incertitude qui habitent une situation pédagogique ouverte et démocratique ; une incertitude qui, comme nous l'avons vu, découle de la possibilité pour l'étudiant de contribuer à la construction des savoirs, y compris en s'écartant du schéma proposé par l'enseignant. C'est cette préparation et cette organisation qui évitent à l'enseignant de *se perdre* durant son déroulement. Il peut saisir les points à aborder les uns après les autres, tel qu'il les a structurés ; ce qui lui donne l'avantage de prendre le temps d'expliquer chacun d'eux sans s'empresse avant de passer au point suivant. DEL-PHI-2 et DEL-PHI-1 rendent compte de cette compétence dans la démarche d'un même enseignant qui « *a la maîtrise de ce qu'il est venu faire, sans être beaucoup évasif en essayant de compliquer les choses en partant à gauche à droite, en haut en bas. Donc il a son point, il explique son point, il explique le point proprement et clairement, avec des exemples* » (DEL-PHI-2, entretien du 29 novembre 2019). Pour DEL-PHI-1, cet enseignant met un point d'honneur à l'exigence de structure et d'organisation de telle enseigne qu'il note une *différence au niveau des cours* entre le sien et ceux de ces collègues. Le sien « *respecte un certain nombre de méthodologie, quand tu vois son cours, donc quand on dit la méthodologie, chaque discipline a sa méthodologie, tu vois que ça remplit effectivement les normes, oui ça suit* » à la différence de ceux des autres collègues. (DEL-PHI-1, entretien du 28 novembre 2020).

Avec cet extrait, il apparaît que les enseignants (et c'est ce que toute cette section a essayé de démontrer) se distinguent les uns des autres par le recours à certaines pratiques pédagogiques et la monstration d'habiletés utiles à l'enseignement universitaire. En analysant quelques-unes d'entre elles, nous les avons situées dans le sens de la consolidation d'une pédagogie universitaire à partir de l'expérience des enseignants et étudiants. Le prochain chapitre prolonge en quelque sorte ce qui a été dit dans cette section. Mais il se focalise davantage sur les trajectoires, les mécanismes et les facteurs qui contribuent à l'acquisition et à la consolidation de ces compétences chez l'enseignant.

CHAPITRE 3

TRAJECTOIRES DE FORMATION ET DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS A L'UNIVERSITE DE YAOUNDE I

Dans le précédent chapitre, nous avons plongé au cœur de l'idée d'une pédagogie dans l'enseignement à l'Université de Yaoundé I, en termes de perception, de nécessité, de spécificités, de pratiques et de compétences. Nous avons montré comment ces pratiques, marqueurs et compétences, d'une part marquent la spécificité à l'enseignement universitaire camerounais, et d'autre part, rejoignent certains débats en cours au sein du corps social intra et extra-universitaire camerounais et international.

Nous souhaitons analyser les trajectoires individuelles et collectives de formation et de développement qui ont fait exister un certain nombre de compétences de pédagogie universitaire chez les enseignants que nous avons rencontrés. Le présent chapitre traite donc spécifiquement de la question du développement pédagogique des enseignants d'Université ou de la formation de ces enseignants à la pédagogie universitaire, à l'enseignement universitaire ou simplement, de leur formation pédagogique. Nous verrons que les trajectoires sont diverses, même si elles donnent l'illusion de pouvoir être regroupées, par exemple selon le domaine d'enseignement ou leur génération d'appartenance.

Pour des éléments de réponses à ces questionnements, nous avons choisi dans une première section de *raconter* le devenir professionnel des enseignants d'université en proposant une d'étape et quelques facteurs qui entrent en compte dans la construction du choix professionnel. Ensuite, nous analysons quatre figures identitaires du développement pédagogique chez les enseignants d'université, avant d'interroger les facteurs déterminants de ce développement pédagogique.

I. Devenir enseignant d'université : constructions et itinéraires d'un choix professionnel

Suivre une formation universitaire n'est pas gage d'une employabilité certaine, y compris à l'issue d'une formation doctorale. C'est un truisme qui s'est récemment réaffirmé à l'occasion du recrutement spécial de deux mille (2000) titulaires du doctorat dans les Universités d'Etat

du Cameroun entre 2019 et 2022. C'est dire que la problématique du sous-emploi n'épargne pas *les docteurs*, et que l'accès à la profession universitaire est au moins aussi truffé de compétition que dans la plupart des autres secteurs du monde professionnel, du moins en ce qui concerne la fonction publique. Mais si tous les enseignants d'Université passent par un recrutement, les trajectoires individuelles qui mènent ce choix de carrière renseignent simultanément sur la diversité et l'homogénéité de ce corps professionnel. Et lorsque l'on analyse des trajectoires sociales ou professionnelles suivant le modèle « *subjectif* » de Dubar (1998), l'on obtient une

intrigue mise en mots par l'entretien biographique et formalisée par le schème logique, reconstruit par le chercheur grâce à l'analyse sémantique. Il s'agit de l'agencement singulier, dans un discours, des catégories structurantes du récit selon les règles de disjonction et de conjonction qui assurent la production du sens. Il s'agit aussi d'une forme de résumé de l'argumentaire, dégagé de l'analyse de récit et de la découverte d'une ou plusieurs intrigues, des raisons pour lesquelles le sujet se trouve dans une situation qu'il définit lui-même, à partir d'événements passés ouvrant sur un champ déterminé de possibles, plus ou moins souhaitables et plus ou moins accessibles (Dubar, 1998 : 78-79).

Il s'agit pour nous de reconstituer l'expérience socio-biographique des enseignants, à partir de leurs récits, en insistant sur les lieux de formation et de travail qu'ils ont connus, et aussi sur les moments décisifs qui les ont en quelque sorte *projetés* dans la profession universitaire. Cette démarche mêle nécessairement des éléments sociaux et idiosyncrasiques (sociologiques et psychologiques) d'une part, et des mécanismes formels et informels d'autre part. In fine, nous avons restitué ces trajectoires à travers trois moments chargés de sens, entre la fin du secondaire et le recrutement effectif à l'Université : (1) les aspirations du jeune bachelier, (2) l'insatisfaction des premiers choix professionnels et (3) l'acceptation de la voie universitaire. Si la forme correspond à la trajectoire singulière de chaque enseignant, chaque histoire est singulière dans ses expériences, si bien qu'il est par exemple impossible d'affirmer que ces enseignants avaient les mêmes aspirations à la sortie du secondaire. Mais sachant qu'ils brandissent tous l'idée selon laquelle « *aucun étudiant ne sort du lycée avec l'idée d'aller jusqu'en thèse* », comment comprendre qu'ils aient néanmoins tous fini par être recrutés dans l'enseignement universitaire ?

1. Les aspirations du bachelier : le temps de « tous les rêves de jeunesse »

Si ces aspirations se manifestent apparaissent dans les récits à l'âge de l'adolescence (collège, lycée et premières années universitaires), un certain nombre d'entre elles sont ancrées en l'individu depuis la petite enfance (écoles maternelle et primaire). Au Cameroun, la fonction publique recrute et emploie dans différents segments professionnels, et ce plus que n'importe

quelle autre organisation professionnelle. Elle le fait notamment via les recrutements et concours directs ou encore les concours d'intégration par le biais des Grandes Ecoles. C'est l'une des raisons pour lesquelles de nombreux jeunes bacheliers, étudiants et autres diplômés y postulent chaque année, en multipliant leurs chances via plusieurs concours. C'est un comportement qui apparaît par exemple chez CC-PHI-1, pour qui l'enseignement n'était qu'une voie parmi plusieurs autres :

C'est-à-dire que ça faisait partie des choix qui se présentaient à moi. Mon choix initial, qui a été abandonné, c'était l'aéronautique, être pilote de ligne. Mais ce choix a été abandonné en troisième, en seconde, parce que je ne me fais pas orienter en seconde C. Je me retrouve donc en série littéraire. Et à partir de là, de nouveaux choix se sont présentés à moi, dont celui de l'enseignant. Et je ne le cache pas, j'ai fait le concours de l'IRIC³⁴, j'ai fait le concours de l'ENAM³⁵, de l'ESSTIC³⁶ et de l'Ecole normale. J'ai fait tous ces concours. J'ai même fait le concours de l'ENA³⁷ de Paris, j'étais admissible aussi. Et c'est le concours que j'ai réussi (ENS). C'est-à-dire que je suis entré par la porte qui s'est ouverte : je n'ai pas eu l'ENAM, je n'ai pas eu l'IRIC, je n'ai pas eu l'ESSTIC, j'ai eu l'Ecole Normale (CC-PHI-1, entretien du 10 mars 2020).

C'est un modèle de réflexion que l'on retrouve (encore aujourd'hui) chez de nombreux jeunes bacheliers de séries littéraires au Cameroun, sachant que pour leurs homologues scientifiques, le choix se portera sur les écoles de formation de médecine ou d'ingénierie. Cependant, il faut reconnaître que l'Ecole Normale Supérieure emporte les faveurs du plus grand nombre pour des raisons de compétitivité relative, car le nombre de places y est plus élevé que dans les autres Grandes Ecoles que nous avons évoquées. Mais la profession d'enseignant du secondaire n'a pas toujours été choisie par dépit. Les années 1980-1990 constituent, pour ainsi dire, « l'âge d'or » de l'enseignant des lycées. MC-BCH s'en souvient encore :

Ce qui nous flattait, c'était d'être enseignant de lycées. Voilà, c'était ça mon objectif ; parce qu'à l'époque, quand on sortait de l'école normale, fraîchement, tu voyais un professeur des lycées avec sa Renault 12, la Renault 12 à l'époque, ça nous marquait. Et puis c'était nos modèles. On venait à l'Université pour avoir la licence, aller à l'Ecole Normale et sortir (MC-BCH, entretien du 10 mars 2020).

Que ce soit pour le seul plaisir de s'acheter (aussi) cette voiture, symbole de réussite ou pour jouir du prestige de la conduire, le métier d'enseignant de lycées constituait un choix professionnel prisé, tant sous l'aspect matériel que symbolique. Cette aspiration est donc la plus manifestée par nos informateurs.

³⁴ Institut des Relations Internationales du Cameroun

³⁵ Ecole Nationale d'administration et de Magistrature

³⁶ Ecole Supérieure des Sciences et Techniques de l'Information et de la Communication

³⁷ Ecole Nationale d'Administration

Pour certains enseignants en revanche, l'aspiration n'était pas tant liée au futur métier à exercer qu'à l'attrait pour une discipline ou une passion, sachant que dans nombre de cas, le métier a souvent émergé à la suite de la rentabilisation de la pratique de cette passion. Dans le cas de CC-ALL par exemple, la passion alliait la communication et les langues, sachant que le métier qu'elle exercerait serait forcément en lien avec au moins une parmi les deux. Quand nous lui demandons, par exemple pourquoi elle avait au préalable souhaité devenir interprète ou traductrice, elle répond :

J'ai toujours aimé les langues, franchement. J'ai une passion pour la communication hein, peut-être que vous l'avez remarqué, je parle beaucoup, je m'étends beaucoup. Mais tous les enseignants ne bavardent pas beaucoup. Donc, il y avait une passion à la base pour les langues, mais euh, je ne m'étais pas restreinte à être traductrice ou interprète. C'est la passion de l'enfance, on va dire que c'est la passion première (CC-ALL, entretien du 27 février 2020).

À la différence de CC-PHI-1 qui était ouvert à toutes les possibilités, il était important pour CC-ALL d'exercer un métier qui porterait sur la manipulation des langues : être traductrice de préférence, communicatrice ou enseignante par défaut. Cependant, formuler un souhait pour sa future carrière professionnelle n'est qu'une projection que l'on fait à propos de soi dans un délai plus ou moins lointain. Et si d'aventure, il s'avère que la piste de l'enseignement n'était pas la plus plébiscitée, il nous faut examiner dans quelle mesure la suite de la trajectoire professionnelle a contribué à affirmer l'option de la carrière enseignante. C'est toute l'utilité d'analyser dans le point suivant les premiers échecs nés des tentatives de satisfaire les aspirations du jeune bachelier.

2. L'insatisfaction des premiers choix professionnels : la lassitude et les échecs

C'est l'étape qui regroupe les insatisfactions nées des tentatives opérées en vue d'atteindre et de concrétiser les premiers choix professionnels ou les aspirations formulées précédemment. Cette séquence de la trajectoire du choix professionnel de l'enseignant d'Université s'étend de la première année de licence à la première année de doctorat. Nous en avons distingué deux principales figures, deux sources d'insatisfaction : l'échec et la lassitude.

La figure de l'échec apparaît parmi les individus qui, ayant « rêvé » d'un métier autre que l'enseignement universitaire, ne sont pas parvenus à y accéder, malgré la multiplication des tentatives. L'on y trouve les échecs aux concours administratifs et aux autres formes de recrutement au sein d'une organisation professionnelle. L'exemple le plus répandu étant l'échec au concours d'entrée à l'École Normale Supérieure. Pour CC-LGA-2 par exemple, cet échec

aura perduré depuis l'obtention du Baccalauréat jusqu'à la deuxième année de DEA³⁸, sans que jamais l'issue ne soit positive :

C'est le seul concours que j'ai fait après le Bacc, l'école normale de Bambili. Et je ne sais pas pourquoi j'ai échoué. J'avais un parent qui travaillait de ce côté. Il m'a demandé s'il y a besoin de faire quelque chose. Je lui ai dit "non, tu n'as pas besoin de te déranger". Après la licence, c'était sur étude de dossiers. Et les critères qu'on prenait pour la maîtrise, c'était les mêmes qu'on prenait pour l'école normale. J'ai déposé, on ne m'a pas prise. En DEA, j'ai déposé, on ne m'a pas prise. Deuxième année de DEA, on ne m'a toujours pas prise. Presque tous mes camarades de classe, on les a pris (CC-LGA-2, entretien du 27 février 2020).

Plus que l'échec répété au concours en soi, ce qui est intéressant pour la compréhension de la figure de l'échec dans la trajectoire professionnelle, c'est davantage la frustration engendrée par son incompréhension. D'abord, le fait que ce soit le seul concours auquel elle ait participé traduit le niveau de confiance qu'elle a toujours eu dans ses chances de réussite à ce concours. Ensuite, le refus pour elle de « *faire quelque chose* », c'est-à-dire de recourir à d'autres voies comme la corruption, ou l'abus d'autorité de son « *parent* » pour y réussir, car étant pour elle sans utilité. Enfin, le fait qu'elle dise avoir rempli tous les critères de sélection connus de tous, sans oublier la réussite de la grande majorité de ses camarades de classe, finissent de conforter le sentiment d'une injustice à son endroit. D'une part, ces propos renforcent l'idée que nous avons développée précédemment, suivant laquelle dans l'opinion publique au Cameroun, l'Ecole Normale Supérieure est encore la plus accessible des Grandes Ecoles. Et d'autre part, c'est une critique qui apparaît chez d'autres informateurs, sous la même forme, mais surtout, qui circule plus largement au quotidien dans l'espace public, comme étant une illustration de la mauvaise gouvernance et de l'injustice sociale. La question du favoritisme sous ses différentes formes dans les concours administratifs est un sujet public ordinaire au Cameroun.

Quant à la figure de la lassitude, elle consiste pour l'individu, qui occupe déjà un emploi stable, à ne plus se suffire ou s'épanouir dans cette occupation. C'est-à-dire que les aspects qu'il trouvait exaltant au début de l'exercice du métier ont perdu leur attrait, amenant l'individu à s'orienter vers d'autres domaines d'activité, vers d'autres espaces d'exercice, notamment ceux qui lui semblent plus profitables. Cette figure apparaît par exemple chez les informateurs qui ont commencé leur trajectoire professionnelle en occupant un poste dans le secteur de l'enseignement secondaire. À partir du cas de CC-PHI-1, l'on découvre la conjugaison de plusieurs facteurs qui le poussent « *hors du lycée* », en commençant par le besoin de soutenir

³⁸ Diplôme d'Etudes Approfondies

sa thèse de doctorat qu'il n'avait pas achevée, puisqu'il enseignait au lycée et dirigeait simultanément un établissement scolaire :

Je n'avais pas une obsession particulière à venir (enseigner) dans le supérieur. Je n'avais jamais perçu ça comme une sorte de promotion ou d'ascenseur social. Moi je savais que j'avais réglé un problème, c'est que j'étais docteur, et ce problème tenait du fait que, étant PLEG, titulaire d'un DIPES 2 et ayant un DEA, pfff, le DEA ne sert à rien ; donc il fallait que je boucle. Donc, par la suite j'ai été recruté comme j'ai dit tout à l'heure (...). Disons que du point de vue, épistémologique ou philosophique, comme j'ai dit, il me tenait à cœur de boucler, j'étais vraiment en suspens C'est-à-dire que quand vous avez un DIPES 2, on vous appelle PLEG. Quand vous avez une licence, vous êtes licencié. Mais quand vous avez un DEA, vous êtes quoi ? Rien ! C'est-à-dire que c'est comme si vous avez jeté un caillou dans un trou noir, parce qu'il n'y a pas l'écho de ça [...]. Au lycée, il s'est développé beaucoup de complexes. Les professeurs de lycée ont tous à priori le DIPES 2. C'est-à-dire qu'on sait que c'est un PLEG, point ! Les histoires de doctorat, vraiment laissez-nous ça, ici c'est les PLEG. Donc c'est plutôt les autres qui ont développé ce complexe, et ça se traduisait donc par des écarts de comportements (CC-PHI-1, entretien du 10 mars 2020).

La lassitude, figure de l'insatisfaction dont CC-PHI-1 se prévaut dans cet extrait, repose sur deux facteurs : au départ, il y a un sentiment d'inachevé dans sa formation académique à laquelle il manque le doctorat, et surtout le titre de *docteur* qui va avec ; puis s'y ajoutent les conflits avec ses anciens collègues de lycée par rapport au nouveau statut de ce *PLEG-Docteur*. Cette problématique de « *l'entre-deux professionnel du docteur dans l'enseignement secondaire* » Girard-Virasolvit (2011) est plutôt intéressante et a fait l'objet de discussions intra-gouvernementales au Cameroun, précisément entre le MINESUP et le MINESEC.

Bien que le cas de CC-PHI-1 remonte à une dizaine d'années, les difficultés qu'il soulève au moins au niveau individuel, pour expliquer sa volonté de quitter le secondaire pour le supérieur, continuent de se poser et constituent la différence entre ces deux niveaux de formation. Sa lassitude était aussi motivée par l'absence de nouveaux défis à relever dans le cadre de l'enseignement au quotidien après quelques années de pratique. Ce qu'il explique par la fixité des contenus du programme de philosophie au secondaire, contrairement à l'exigence d'actualisation à laquelle il est confronté au fil des ans dans l'enseignement universitaire :

Parce que, au lycée, vous avez le manuel, le programme de philosophie, que vous dispensez. Et moi justement après deux ans, j'avais ce programme par cœur, je deviens performant, c'est-à-dire que je domine le sujet, je domine mon sujet. C'est à partir de cet instant que la faiblesse des élèves qui sont en terminale, qui découvrent la philo pour la première fois, c'est là où ils vous affublent du nom de "grand prof". Gars, on m'appelait donc "grand prof" ; j'étais déjà brillant en philosophie en fac, mais là, je dominais mon sujet, vraiment je le dominais. Alors qu'à l'université, je me suis retrouvé vraiment dans l'étau de la recherche (CC-PHI-1, entretien du 10 mars 2020).

À l'écouter, l'on a presque l'impression qu'il n'a pas eu d'autres de choix que de postuler pour un poste à l'Université, aux prises avec la faiblesse du niveau des élèves, la fixité du programmes et l'absence de nouveaux défis à atteindre. L'on peut s'y méprendre et penser que l'entrée dans l'enseignement universitaire s'est faite *naturellement* après qu'il ait décidé de quitter le lycée. Or, comme nous le verrons dans la suite, que ce soit consécutif à des échecs lors des premières orientations professionnelles ou à la lassitude dans les précédents emplois stables, l'entrée dans la carrière universitaire tient davantage du relationnel que du naturel.

3. L'acceptation de la voie universitaire : la « dernière chance » et une « suite logique »

Après les figures de l'insatisfaction des premières aspirations professionnelles, vient la dernière étape de l'itinéraire du choix professionnel : l'acceptation de la voie universitaire. Elle est l'aboutissement d'un processus de réorientation ou de transition professionnelle basée sur l'échec et la lassitude. Ces expériences combinent bien les approches objective et subjective d'une transition professionnelle, c'est-à-dire :

un espace/temps de passage inscrit au cœur d'un changement, assumé ou non, abouti ou non, et qui nécessite de l'individu la mise en œuvre de stratégies d'adaptation pour mieux gérer éléments de rupture et (re)construction de continuités. Ce processus s'inscrit dans un temps chronologique, celui d'un parcours de vie, autant que dans un temps kairologique (sic), celui de l'instant (Balleux et Perez-Roux, 2013 : 102).

C'est donc simultanément un moment de renonciation et de reconsidération devant un choix professionnel. La résignation vient de ce qui a été décrit précédemment et fait suite aux insatisfactions ressenties sous une figure ou sous une autre. La reconsidération quant à elle, qui donne tout son sens à l'acceptation, consiste pour l'individu à imaginer la possibilité d'une meilleure alternative à la suite du constat desdites insatisfactions. Il survient alors formulation d'un nouveau projet professionnel, pris en dernier recours pour donner du sens et de la valeur à une longue et difficile expérience académique et doctorale :

Et maintenant quand on avait la licence, à cette époque-là, l'entrée à l'Ecole normale, c'était sur étude de dossier. Bon je ne peux pas me prononcer, mais quand bien même j'ai eu une licence avec une très bonne mention, je n'ai pas été retenu. Je ne sais pas pourquoi. Mais ceux qui n'avaient pas de mention étaient là, je ne sais pas comment ça s'est passé. Donc c'est comme ça que nous nous retrouvons au second cycle. Il fallait faire la maîtrise ; et après la maîtrise, on nous admet en première année de doctorat. Je n'ai pas fait le DEA, parce que le DEA est parti avec le troisième cycle avant nous, et nous avons subi une conversion, c'est pourquoi notre cycle a duré un peu plus longtemps que les autres. Nous étions les cobayes. On essayait sur nous, on a fait la maîtrise plusieurs fois, trois ans, quatre ans, parce qu'on tâtonnait dans la réforme. Ça s'est opéré sous nos yeux et nous avons été victimes correctement. Nous avons perdu un an, deux ans comme ça, à tourner en rond ; et c'est comme ça qu'on se retrouve en première année de doctorat. Quand on est en doctorat, on se rend

compte qu'enseigner au lycée, ce n'est plus à la mode. On commence à voir, surtout quand on avait l'opportunité de participer aux conférences, c'est là-bas que tu vois la différence entre un professeur d'université et un professeur des lycées. Parce que vous discutez, il y a la recherche, tu rencontres pour la première fois un chercheur blanc, celui dont tu as toujours entendu le nom (et lu) dans le livre, tu le touches. C'est devenu passionnant, et puis nous sommes devenus ce que nous sommes devenus jusqu'aujourd'hui (MC-BCH, entretien du 10 mars 2020).

Après les échecs essuyés au concours d'entrée à l'ENS, les tribulations dues à la mise en œuvre des réformes, les années passées à *tourner en rond*, etc., le rêve du métier d'enseignant du lycée, a cédé la place à celui d'enseignant d'université. Au fond, il est peut-être excessif de parler de « projet professionnel », dans la mesure où il s'agit d'une intention dont l'origine est récente dans l'esprit de l'individu et qu'elle naît surtout dans les frustrations et insatisfactions rencontrées préalablement. Cette nouvelle *perspective* professionnelle tient surtout de la saisie d'opportunité et s'enracine le cas échéant avec la croissance de l'intérêt pour la recherche et dans certains cas, l'influence de certaines figures et mentors, voire avec la rencontre de « *chercheurs blancs* ».

L'influence et la proximité de certains enseignants, ainsi que les discussions qu'ils ont aidé de nombreux doctorants à embrasser la carrière universitaire sous les *encouragements* de leurs encadrants.

J'ai été marqué par nos enseignants de biochimie. Ils étaient très calés en leurs matières, tous. Il y avait John Mouluh, quand il te donnait l'enzymologie, mon dieu ! Il n'y avait pas mieux que lui. Il y avait notre chef de département actuel, professeur Moundipa, qui à ce moment-là, était encore assistant, quand il nous donnait les TD, il nous faisait comprendre ces choses. Finalement, nous nous sommes dit, est-ce que nous ne pouvons pas être comme eux ? C'était des modèles. Nous avons dit au revoir à un autre la semaine passée, professeur Anvam, nous l'appelions Scratchar, c'est un auteur en biochimie qui a travaillé sur les enzymes. Quand il t'expliquait Scratchar, il n'y avait pas d'autres maîtres que lui. Toutes ces personnes nous ont influencés, ils nous ont donné le goût (MC-BCH, entretien du 10 mars 2020).

Dans le parcours de MC-BCH, la réorientation est survenue au cours du parcours académique, avant l'obtention du doctorat. Dans une trajectoire différente, la réorientation professionnelle intervient à l'issue de la formation doctorale, après que les premières options se soient avérées infructueuses. C'est un schéma qui transparait par exemple du récit de CC-ALL :

Après mon rêve de devenir traductrice interprète, j'avais une nouvelle ambition Je voulais vraiment travailler au sein des organismes internationaux, c'est ça qui me passionnait parce que c'était l'humanitaire, le social, c'était les voyages. Donc, on imagine comme ça sans vraiment se projeter et, lorsqu'on est jeune, ce n'est pas évident. Donc, c'est au master 2, lorsque je me rends compte que je suscite la curiosité, que je me dis ok, la recherche, je vais parler du Cameroun, et je vais aller jusqu'en

doctorat. Evidemment quand on fait un master recherche, c'est pour enseigner ! Donc je me suis dit, je veux soit travailler dans un organisme international, soit devenir enseignant d'université. (...) Donc quand je soutiens (le doctorat), c'était clair dans ma tête, soit je vais travailler dans les organismes internationaux, soit je vais à l'Université. Donc je suis rentrée, j'ai pris mon courage à deux mains. J'ai frappé à toutes ces portes-là, j'ai déposé mes dossiers dans toutes les ONG qu'on m'a conseillées, et ça n'a pas marché. On ne m'a jamais appelée. On ne m'a jamais répondu, même par mail. Je suis venue déposer mon dossier ici. J'ai été très bien accueillie, puisque je suis une ancienne étudiante d'ici (entretien du 27 février 2020).

Ce que l'extrait ne dit pas, c'est que le rêve de traductrice-interprète a pris fin, parce que CC-ALL avait entamé une maîtrise qui ne continuait pas avec un master dans ce domaine au sein de l'établissement où elle étudiait. Evoluant désormais avec deux perspectives professionnelles (ONG et Université), sa priorité était de travailler de manière permanente pour des organisations humanitaires. C'est surtout parce que ce premier choix « *n'a pas marché* », qu'elle s'est retournée vers l'Université de Yaoundé I où elle a obtenu un poste de vacataire d'abord, et un poste permanent par la suite.

Cette dernière étape, celle de l'ultime et dernière chance de « *devenir quelqu'un* » à l'issue du doctorat, dans un marché de l'emploi difficile, complète le modèle de trajectoire du choix professionnel, que nous avons proposé ici. Le sentiment prépondérant qui revient à cette étape est celui d'avoir accédé *in extremis* à une position privilégiée qui au-delà des efforts propres, a mis à contribution des forces externes ; que celles-ci aient été explicitement sollicitées ou non. Ce qui nous donne l'occasion, dans le point suivant, de réfléchir sur la mise en sens de l'arbitraire, de l'incertitude et de l'imprévu dans la réalisation du choix professionnel.

4. Chance, opportunisme et revanche dans la trajectoire professionnelle universitaire

La réalisation d'un choix professionnel n'est pas l'accomplissement d'une trajectoire linéaire reproductible. Ne serait-ce que du fait de la compétitivité qui s'observe dans la quête du devenir professionnel entre individus, elle ne se résume pas qu'à la formulation d'un vœu, suivie d'un investissement de moyens matériels et intellectuels qui finit par produire les résultats escomptés dans les délais prévus. Il existe nécessairement des zones d'incertitude liées aux personnes à rencontrer, ainsi qu'aux événements à venir qui agissent en faveur ou contre l'atteinte du vœu formulé à différents moments de la trajectoire du choix professionnel. Par exemple, après une maîtrise en traduction, CC-ALL a soutenu une thèse de doctorat en études germaniques. Sur la cohérence de cette démarche, elle fait la réflexion suivante :

Si on me demande si j'ai suivi cette formation parce que je voulais recrutée à l'Université de Yaoundé I, je dirais non. Je suis passionné d'histoire, des langues, des problématiques liées au genre, à l'éducation et, euh, je savais que je voulais vraiment

travailler sur le Cameroun. Je n'ai pas choisi d'aborder ce sujet parce que je savais que je devais rentrer au Cameroun et être recrutée à l'Université. Je pense que s'il avait fallu faire ce choix, je me serais orientée autrement. Au sein du département d'allemand, on n'avait pas tant besoin que ça d'une thèse sur l'histoire coloniale. Il y avait d'autres besoins, en termes pécuniaires, en termes académiques même (CC-ALL, entretien du 27 février 2020).

Manifestement, elle avance l'idée du hasard, de l'imprévu pour expliquer comment d'une maîtrise en traduction suivant des aspirations de fonctionnaire internationale, elle a abouti au statut d'universitaire en passant par une thèse de doctorat dont le sujet traité et les aspirations immédiates ne présageaient pas de cette issue. Au cours de l'entretien, elle affirmera avoir été bien accueillie par ses anciens enseignants qu'elle a retrouvés en poste au moment d'y solliciter un poste. L'argument de chance revient plusieurs fois chez les autres informateurs, d'abord sous la forme du pur hasard, mais aussi sous la figure de la main tendue ou d'une invitation d'un enseignant en particulier, par exemple le directeur de thèse. C'est le cas de CC-PHI-1 : « *aussi mon chef (chef de département en exercice et directeur de thèse), mon enseignant de philosophie au lycée, qui était déjà enseignant aussi ici à l'Université, me titillait à longueur de journée : "est-ce qu'on fait le doctorat pour rester au lycée ?"* » (CC-PHI-1, entretien du 10 mars 2020).

Mais en définitive, les interventions de personnes externes (physiques comme morales) ne sont que des propositions dont le jeune docteur ou doctorant évalue la pertinence en fonction des options disponibles. Ce qui implique certaines dispositions pouvant aider à saisir, voire à anticiper sur des opportunités en partant de ce qu'a fait CC-LGA-1 :

J'ai fait ma maîtrise en deux ans, parce que c'était obligé à l'époque, et j'ai fait une entrée en première année de doctorat. Je n'ai pas de DEA. Bien. Mais quand j'ai soutenu ma maîtrise, mon département a trouvé que je pouvais enseigner. Donc je soutiens ma maîtrise en 93-94 et je commence à enseigner en octobre 96 ici, et j'ai enseigné pendant trois ans, de 96 à 99, à l'Université de Yaoundé I, ouais. Mais en 99, début 99, j'ai une opportunité de déposer mon dossier comme vacataire pour être recrutée à l'Université de Dschang. Vacataire parce que qu'on ne recrutait pas, c'est le Président (de la République) qui ouvre les postes. Bon, mon dossier a été retenu comme vacataire. Mais comme je suis une fille très chanceuse, c'était en novembre que j'ai déposé, en janvier 99 on a ouvert les postes. C'était en novembre 98 que j'ai déposé et en janvier 99 on a ouvert les postes ; janvier 99, on ouvre les postes partout. C'est comme ça qu'on me recrute là-bas (CC-LGA-1, entretien du 17 février 2020).

En l'espace de deux ou trois ans, le choix professionnel est scellé partant de la sollicitation du département pour enseigner en tant que vacataire, le départ pour l'Université de Dschang et l'ouverture de postes au recrutement des enseignants dans toutes les universités. Si ce modèle de trajectoire du choix professionnel s'applique à la plupart des enseignants d'université, existe-

t-il la même homogénéité aux manières dont ils développent des compétences pédagogiques propres au contexte universitaire ? Nous répondons à cette question dans la prochaine section, consacrée aux identités remarquables du développement pédagogique.

II. Trois identités remarquables dans les expériences de développement pédagogique

L'analyse des récits d'expériences du développement pédagogique des enseignants permet de faire émerger des profils dominants dans la façon dont les enseignants d'université construisent des compétences pour enseigner efficacement : l'assistant, le PLEG et le formateur. Le récit de chaque enseignant que nous avons rencontré correspond à au moins un de ces profils de développement pédagogique ; le profil incontournable étant celui de l'assistant. Par ailleurs, l'on peut remarquer une filiation disciplinaire entre les enseignants correspondant au profil du PLEG d'une part et à celui du formateur d'autre part. Mais en aval desdits profils, l'on découvre ce qui apparaît comme trois espaces de formation pédagogique des enseignants d'université. L'on découvre aussi qu'ils partagent un lien de continuité avec la diversité des trajectoires du devenir professionnel que nous avons présentée dans la section précédente. Par la suite, nous voyons dans quelle mesure ces expériences de développement professionnel rendent compte de l'action latente d'un habitus professionnel qui est à l'œuvre dans les processus de socialisation secondaire et professionnel des futurs enseignants d'Université.

1. Le moniteur et ses différentes déclinaisons³⁹ universitaires

J'ai obtenu mon Bac, je me suis inscrit au département d'informatique, j'ai suivi tout mon cursus universitaire dans ce département et en 2008, j'ai été recruté. Mais j'ai commencé à enseigner ici dans les années 2005-2006, j'étais en DEA, en tant que, heu, j'ai parcouru carrément tous les, vacataires, moniteurs, ATER, tous les modèles qui existaient à l'époque, on les a faits, à partir de mon DEA. [...] Depuis 2004-2005, j'ai commencé à enseigner de manière informelle, chargé de TD sous différentes casquettes, moi j'ai commencé très-très tôt, en DEA, on a commencé, les TD, les TP, tout. Donc, c'est à partir de 2006 que j'ai commencé vraiment à enseigner à l'amphi, à être responsable de cours magistraux, assistant d'enseignant, mais pas encore recruté, en tant que vacataire, avec le DEA à l'époque (CC-INF, entretien du 11 mars 2020).

CC-INF, qui soutiendra sa thèse de doctorat en 2011, raconte assez bien l'expérience du moniteur. C'est le profil classique, typique, celui que l'on rencontre le plus souvent quand il s'agit d'interroger les trajectoires de développement professionnel, quel que soit le domaine d'activité. C'est celui de l'artisan, du praticien, celui qui devient forgeron en forgeant. Dans

³⁹ L'on pourra y rassembler les appellations telles que Moniteur, ATER (Attaché d'Enseignement et de Recherche), Chargé de TD, Vacataire, Assistant. Cela ne signifie aucunement qu'ils ont les uns à l'égard des autres le même statut dans la réglementation de l'enseignement universitaire au Cameroun ; mais pour l'analyse du développement pédagogique des enseignants d'Université, ils seront logés à la même enseigne.

l'enseignement universitaire, il a le visage du moniteur, l'étudiant de cycle recherche qui s'occupe des TD et TP de l'enseignant. Il est la forme concrète du statut de l'assistant : à la fois celui qui n'a pas encore accès à la hiérarchie des grades universitaires (voir chapitre 1), et celui qui assiste l'enseignant permanent dans ses tâches les moins gratifiantes. Il l'accompagne simultanément pour l'observer dans ses enseignements et pour le suppléer en cas de besoin, particulièrement lors des TD et TP, où il s'affaire par exemple à l'explication des textes, aux manipulations en laboratoire, à la correction des exercices y afférents, etc. C'est un profil de formation par l'observation et l'expérimentation, qui peut durer au-delà de la période qui constitue le temps du parcours doctoral. MC-BCH nous explique :

Il n'y a pas d'Ecole Normale pour être enseignant d'Université. À l'Université, on vous recrute comme chercheur-enseignant. Mais tu as la capacité, pendant ta formation doctorale, tu as été formé pour faire la recherche, mais entre-temps, tu t'es frotté aux TD, aux TP, ainsi de suite. [...] Et nous travaillions ici comme des moniteurs, on était pris en TD. Le travail de moniteur, à l'Université, lorsque tu es étudiant, surtout en thèse, tu es appelé à donner des coups de main à ton enseignant. Et c'est comme ça qu'on se retrouvait en salle de TP, en salle de TD, pas pour enseigner mais pour le suivre, parce qu'il fallait porter son sac, et il fallait le suivre, parce qu'à tout moment, il pouvait aussi t'envoyer en salle, il fallait être prêt ; pas dès l'entrée en thèse. La thèse, c'est peut-être quatre ans, donc dès deux ans, trois ans, il te faisait confiance, ton encadrant te faisait confiance et te mettait à, (te mettait le pied à l'étrier), voilà ! (MC-BCH, entretien du 10 mars 2020).

Ce que nous souhaitons souligner dans cet extrait, c'est la triple dimension discrétionnaire, informelle et gratuite de ce profil de formation. L'enseignant peut décider tout seul, selon des critères et des motivations qui lui sont propres, de confier tout ou une partie de son enseignement à un doctorant plutôt qu'à un autre. De plus, le choix du candidat sur lequel il porte son choix, parmi tous les doctorants qui évoluent sous son aile n'est là aussi tributaire que de son libre arbitre.

Il est ensuite informel car, il ne passe que rarement par la Commission Consultative de Recrutement des Assistants (CCRA), ni par les l'avis des chefs des établissements pour ce qui est des moniteurs et vacataires (Décret N° 93/035, art. 15, 45 et 46). La pratique usuelle est plutôt celle qui consiste pour l'enseignant, de recourir aux services du doctorant sans attendre l'aval du chef de département ou du doyen de la faculté. Une démarche solitaire qui donne lieu à des désaccords entre enseignants et responsables universitaires quant à l'opportunité de procéder telles actions. En général, les premiers arguent l'immensité de la charge de travail et l'insuffisance du personnel enseignant, tandis que les seconds brandissent l'indisponibilité de fonds pour payer des vacataires et la mauvaise foi des enseignants qui refusent d'accomplir leur

devoir d'enseigner. Il y a donc à ce niveau un défi de gouvernance universitaire qui n'est pas nouveau. Nous y reviendrons au chapitre 4.

La troisième et dernière dimension, celle de la gratuité de ce profil de formation est conséquente de la précédente, puisqu'une procédure informelle ne peut être prise en charge par le budget de l'administration universitaire. Ce qui la relègue donc à une affaire (privée) entre l'enseignant (directeur de thèse) et le moniteur (doctorant). Le directeur de thèse peut donc se prévaloir, à tort ou à raison, de recourir à une telle démarche dans le cadre de la formation du doctorant, et interroger l'incongruité d'une rémunération qui serait due à ce dernier, pour avoir été formé. C'est dans ce type de situation que la modalité de l'injonction est souvent présentée comme déterminante de la relation d'encadrement doctoral.

2. Le « grand prof » de l'Ecole Normale et l'expérience de l'enseignement secondaire

Le profil du « *grand prof* » fait référence aux enseignants d'Université qui diplômés de l'ENS, ont enseigné dans des lycées et collèges (donc sous la tutelle du Ministère des Enseignements Secondaires), avant d'être recrutés à l'Université plus tard. L'on en rencontre très peu en FAS et un plus grand nombre en FALSH, notamment dans des disciplines telles que la philosophie, l'histoire, ou encore les littératures germaniques, françaises, anglaises et ibériques. CC-PHI-1 et CC-PHI-2, tous les deux enseignants de philosophie, ont passé respectivement onze et six années d'enseignement dans les collèges (PCEG) et lycées (PLEG). Ces périodes sont en réalité plus étendues, compte tenu du fait qu'ils y ont commencé (notamment dans les établissements privés et confessionnels) avant même d'être recrutés et affectés par le MINESEC et qu'ils ont continué d'y enseigner après avoir été recrutés à l'Université. Pour CC-PHI-1, la durée passée à enseigner dans les lycées ne constitue pas particulièrement un enjeu, compte tenu de la rareté du profil de *Docteur-PLEG*, qui constitue selon lui un avantage certain :

Or comme je dis, j'avais l'avance sur tous ces gars. C'est-à-dire que comme j'ai déjà un diplôme de professeur des lycées, donc je connais déjà l'enseignement en 2005, ça veut dire que, j'ai déjà cinq ans d'expérience sur le terrain, j'ai un DEA. Je déposais, j'aurais déposé mon dossier ici que j'aurais été un bon profil, j'étais un bon profil en fait, parce que tous ceux qu'on a recruté là, personne n'avait fait la pédagogie ou la didactique, personne. C'est des gars que, une fois qu'ils ont eu le master ici, on a commencé à leur demander de faire les TD, vous voyez (entretien du 10 mars 2020).

Certes, ce sont des sentiments d'insatisfaction et de lassitude, matérialisés par la maîtrise du programme par cœur et la comparaison avec les enseignants d'Université, qui nourrissent chez ces enseignants le besoin de quitter le lycée. Cependant, ils emportent avec eux de

nombreuses années d'expérience pédagogique, qui leur ont permis d'acquérir des savoirs théoriques et pratiques, ainsi que des gestes professionnels acquis à l'ENS et par la pratique au lycée. Une fois à l'Université, cette expérience accumulée fait la différence entre leur profil et par exemple le profil des enseignants recrutés à l'issue d'une soutenance de doctorat, qui n'ont pas eu l'occasion d'enseigner dans un lycée. Cela est tout aussi visible aux yeux des étudiants qui sont bien placés pour juger de la qualité pédagogique des différents enseignants :

Quand on voit la pédagogie de ceux qui sont sortis de l'Ecole Normale et ceux qui n'y sont pas allés, il y a une très grande différence. Il y a une très grande différence, dans la simplicité du cours, parce qu'ils ont toujours en vue le fait qu'ils sont allés enseigner des enfants du lycée. Ce qui fait que, ils considèrent également les étudiants comme des enfants du lycée, et tout est ramené à la formation la plus simple, avec beaucoup plus d'explications, beaucoup d'explications, vraiment beaucoup d'explications (DEL-PHI-1, entretien du 29 novembre 2019).

En plus des séances d'enseignement auxquelles l'étudiant assiste, les confidences que livrent les enseignants, ainsi que les discussions entre camarades sont autant de sources qui lui permettent de distinguer lequel parmi ses enseignants est passé par l'ENS. Cependant, l'étudiant met ce profil d'enseignant sur un piédestal en prenant la peine de souligner ce qui dans leur pratique trahit le passage à l'Ecole Normale et dans les salles de classe des lycées et collèges. L'un des critères qu'utilise par exemple DEL-PHI-1, c'est celui de la posture, matérialisée par la double tendance à simplifier et à expliquer comme s'il s'agissait d'enseigner à des apprenants du secondaire. Nous verrons dans le dernier chapitre ce qu'une telle posture apporte à la qualité de l'enseignement universitaire.

3. La formatrice et ses instituteurs à l'école du PROPELCA

Le profil de la formatrice est le plus original qui émerge de ce travail de recherche, bien qu'il puisse sembler paradoxal dans son expression. Nous l'avons retrouvé chez CC-LGA-1 et CC-LGA-2 qui enseignent au département de LGA de la FALSH, et il est identique dans le fond :

J'ai fait deux ans, je les ai suivis (pendant) deux ans ; et c'est la troisième année que j'ai pris la relève. Quand je vais pour la première fois à Edéa, je suis allée apprendre à écrire le bassa, à l'écrire correctement et à le lire. La deuxième année, ayant déjà le bassa, je me suis assise proprement pour regarder comment ils dispensaient les cours, comment, ce qu'on voulait et théories qu'on nous demandait. Puis la troisième année je suis devenue formateur des formateurs (CC-LGA-1, entretien du 17 février 2020).

Leur développement pédagogique trouve son fondement dans l'expérience vécue au sein du PROPELCA (Projet de Recherche Opérationnelle pour l'Enseignement des Langues au

Cameroun), logé à l'UYI depuis 1981. Avec le concours des experts de l'ANACLAC (Association Nationale des Comités de Langues Camerounaises), ce projet a pour principale mission de former les enseignants du primaire dans l'enseignement des langues nationales dans les écoles à travers le pays (Tadadjeu et Mba, 1996). Ces experts sont notamment des enseignants d'université qui, pour un grand nombre y participent dès l'entame de leur carrière universitaire, parfois dès l'entrée dans le cycle doctoral. C'est le cas de CC-LGA-1 :

Quand j'ai, j'ai soutenu ma maîtrise, j'ai été recruté ici (à l'Université), mais en même temps j'ai été coopté à l'ANACLAC. L'ANACLAC, c'est l'association des comités de langues camerounaises ; on m'a prise là-bas. Et là-bas, on nous a formé pour aller former les maîtres, parce que, on était dans le programme PROPELCA, programme national d'enseignement des langues heu, comment enseigner nos langues, à côté du français et de l'anglais (CC-LGA-1, entretien du 17 février 2020).

Ce sont des expériences qui ont duré parfois dix ans dans certains cas. Il en résulte, pour l'enseignant d'université, un apprentissage progressif du métier de l'enseignement au contact des enseignants du primaire, en termes de savoirs, d'approches et aussi de gestes. Il faut rappeler que les capacités reconnues de l'enseignant d'Université dans ce cadre sont liées à l'écriture, la lecture, la prononciation, la compréhension, l'explication, etc. des langues, et non à l'enseignement proprement dit de ces langues. Le contact avec des enseignants du primaire qui ont été formés au métier d'enseignant et qui l'ont exercé dans les salles de classe est une plus-value inattendue pour les enseignants d'Université, qui tirent profit de ces échanges :

J'ai appris les méthodes pédagogiques d'enseignement que j'ai insufflées, inculquées aux autres pendant beaucoup d'années. J'ai été formateurs des formateurs de 96 à peut-être 2007, quand j'ai dit que je suis fatiguée. Parce que j'étais à Dschang, on continuait de faire les mêmes formations. On faisait deux semaines, trois semaines ; on enseignait aux maîtres d'école primaire comment enseigner, et ces maîtres de l'école primaire nous enseignaient aussi comment enseigner. Ça veut dire quoi ? Ça veut dire qu'ils venaient avec leurs expériences, ils essaient de les comparer avec ce que nous leur disions, et on améliorait et ça suscitait donc chaque fois l'amélioration de nos façons de transmettre et de leurs façons à eux de transmettre (CC-LGA-1, entretien du 17 février 2020).

La plus-value émane donc du partage d'expériences qui a prévalu entre des formateurs qui étaient originellement des chercheurs en linguistique et des apprenants d'un autre genre qui étaient, en revanche, des enseignants dans une autre vie. C'est ce cadre invraisemblable qui a généré de manière inattendue, une modalité du développement pédagogique des enseignants d'université. Un développement pédagogique dont ils ont emporté les acquis dans l'enseignement universitaire, bien qu'ils aient été forgés dans l'expérience de l'école primaire :

Je n'ai pas enseigné à l'école primaire, mais j'ai enseigné les maitres de l'école primaire. Ce qu'on a appris, c'est qu'on part du connu vers l'inconnu. Donc quand je vais en classe, même à l'Université, par exemple si j'ai cours aujourd'hui, je commence par une révision de ce que j'avais fait. S'il y a des problèmes d'incompréhension, j'explique avant d'introduire la nouveauté (CC-LGA-2, entretien du 27 février 2020).

Cette idée d'utiliser l'expérience des enseignants du primaire pour s'améliorer à l'enseignement universitaire permet d'ouvrir une discussion sur la réelle portée de ce qui différencie les cadres d'enseignement primaire, secondaire et universitaire. L'on peut aussi questionner à quel point elles éloignent ou plutôt rapprochent les pratiques pédagogiques. L'on peut aussi interroger la possibilité et la pertinence d'une formation mixte qui serait adressée à tous les enseignants, indépendamment de leur cadre d'exercice professionnel.

4. Entre logique pratique et développement pédagogique : la structure de l'habitus professionnel

Les expériences académiques et professionnelles que nous venons de présenter sont celles à partir desquelles nous analysons le développement pédagogique des enseignants que nous avons rencontrés. A présent, nous décryptons la façon dont, au cours de ces expériences de socialisation secondaire et professionnelle, l'enseignant construit le sens de sa pratique sous l'effet d'un « *habitus professionnel* » (Perrenoud, 2000). Sachant que « *des conditions d'existence différentes produisent des habitus différents* » (Bourdieu, 2016 : 231), celui issu d'une socialisation professionnelle permet d'expliquer la régularité des postures et des pratiques qui distinguent l'enseignant à l'œuvre. C'est-à-dire qu'à travers des expériences de formation et de travail, le futur enseignant est socialisé à des manières de faire, de sentir et de voir l'enseignement, qu'il s'approprie consciemment ou non, au point qu'elles deviennent constitutives de son identité professionnelle. Ce qui est le propre même de toutes les formes d'habitus :

L'habitus est donc simultanément la grille de lecture à travers laquelle nous percevons et jugeons la réalité et le producteur de nos pratiques ; ces deux volets sont indissociables. Il est au fondement de ce qui, dans le sens courant, définit la personnalité d'un individu. Nous-mêmes avons l'impression d'être nés avec ces dispositions, avec ce type de sensibilité, avec cette façon d'agir et de réagir, avec ces "manières" et ce style (Bonnewitz, 2002 : 63).

C'est de telles impressions que l'on retrouve dans le récit de nombreux enseignants quant à la manière dont ils ont appris à faire ce qu'ils font : « *Je ne sais pas si je l'ai appris, c'est mon parcours qui me parle aussi* » (CC-ALL, entretien du 17 février 2020). Il y a d'une part, un haut degré de certitude sur l'approche et les pratiques à adopter, et d'autre part, une certaine

ignorance de leur fondement, du moins jusqu'à ce que nous les y interrogeons profondément. Cela s'explique par l'action de l'inconscient pratique qui a émergé des travaux en psychologie du développement et de la formation qui permet d'approfondir la compréhension de la genèse de l'habitus.

Dans son effort de domestication de l'habitus professionnel au moyen d'une démarche réflexive, Perrenoud (2000) rapporte l'existence de deux niveaux d'inconscience à l'œuvre : l'inconscient freudien et l'inconscient pratique. L'un est la partie enfouie qui n'est accessible qu'au moyen d'une « *psychanalyse sauvage* », tandis que l'autre est accessible à partir d'une discussion patiente permettant à l'individu se reconnecter à lui-même et accéder à son habitus :

L'inconscient pratique n'est pas une face cachée de notre existence, il se niche dans une large mesure dans les replis de nos actions conscientes. Sauf dans un état second, nous savons toujours "à peu près" ce que nous faisons et pourquoi. Comme Dieu, à ce qu'on dit, l'inconscient pratique est dans les détails. Lorsqu'une enseignante exige que chaque élève lui dise au revoir en lui serrant la main et en la regardant droit dans les yeux, elle sait qu'elle le fait et pense savoir pourquoi. Ce qu'elle ignore, c'est comment elle transforme insidieusement ce rituel en inquisition ou en domination et quelle satisfaction elle y trouve pour s'imposer et imposer chaque jour ce que beaucoup tiendraient pour un pensum (Perrenoud, 2000 : 142-143).

Aussi, les préférences pédagogiques de l'enseignant sont-elles identifiées, voire adoptées et stabilisées comme tel au cours des expériences qui encadrent son développement pédagogique, même si cette action peut être inconsciente. L'inconscient pratique est à l'œuvre chez l'enseignant durant les divers épisodes de sa formation académique et professionnelle, chacun selon sa trajectoire : étudiant, doctorant, enseignant de lycée, moniteur, formateur du PROPELCA, assistant à l'Université, etc. Par exemple, CC-ALL se souvient de la convivialité qui existait entre ses enseignants et elle, « *chez les blancs* » ; CC-LGA-1 et CC-LGA-2 qui se remémorent les étapes d'une séance d'enseignement, telles qu'appriées au contact des apprenants du PROPELCA. Ces nombreuses clés du métier, qui se déclinent diversement chez chaque enseignant, en approches et en pratiques sont devenues « naturelles », quasi instinctives et *normales*, au fil des années. Ceci rappelle une notion importante dans la théorie de l'habitus :

Le sens pratique, nécessité sociale devenue nature, convertie en schèmes moteurs et en automatismes corporels, est ce qui fait que les pratiques, dans et par ce qui en elles reste obscur aux yeux de leurs producteurs et par où se trahissent les principes trans-subjectifs de leur production, sont sensées, c'est-à-dire habitées par un sens commun. C'est parce que les agents ne savent jamais complètement ce qu'ils font que ce qu'ils font a plus de sens qu'ils ne le savent (Bourdieu, 1980 : 116).

Le *sens pratique*⁴⁰ renforce l'idée que l'enseignant sait ce qu'il fait, ou au moins, qu'il sait qu'il fait ce qu'il doit faire, comme une évidence, même si en revanche, dans le cours de l'action, il ne maîtrise pas toujours l'origine exacte des modalités de sa pratique. L'on peut par exemple remarquer cette certitude dans l'action, lorsque l'enseignant procède par différenciation pédagogique. Les ajustements dont il fait preuve face à la survenue de modifications durant son enseignement, se font le plus souvent dans un délai relativement court, qu'il s'agisse d'une incompréhension d'étudiant ou d'un changement de programme.

De ce fait, un comportement qui apparaît comme une invention ou une improvisation, n'est en réalité que la réminiscence d'un schéma comportemental déjà connu et conservé à l'issu d'une expérience passée, jusqu'à son rappel, face à une situation analogue dans le présent. L'habitus professionnel de l'enseignant regroupe donc de nombreux schémas de perception (*ethos*) et d'action (*hexis*) :

l'éthos désigne les principes ou les valeurs à l'état pratique, la forme intériorisée et non consciente de la morale qui règle la conduite quotidienne ; l'hexis corporelle correspond aux postures, dispositions du corps, rapports au corps, intériorisés inconsciemment par l'individu au cours de son histoire (Lameul, 2016 : 3).

C'est ainsi que les compétences que nous avons analysées dans le chapitre 2 sont constitutives de l'*ethos* et de l'*hexis* des enseignants que nous avons rencontrés. Pris ensemble, cet *ethos* et cet *hexis* rendent compte de l'action d'un habitus professionnel dans le sens du développement pédagogique de ces enseignants et leur choix pour des pratiques de pédagogie universitaire. Après ce point dédié à la mécanique de l'habitus professionnel qui se produit durant les expériences de socialisation les enseignants d'Université, la prochaine section portera sur les déterminants majeurs qui sont à l'œuvre dans leur développement pédagogique.

III. Les déterminants du développement pédagogique

Plusieurs facteurs jouent un rôle majeur sur le développement pédagogique des enseignants d'Université et modifient diversement leurs postures et leurs pratiques. L'analyse des expériences vécues par les enseignants, bien qu'elles soient diversifiées, fait apparaître presque systématiquement les mêmes facteurs, sous des formes nuancées. Le récit des enseignants révèle un certain consensus quant à la considération qu'ils accordent à ces déterminants et à l'efficacité avec laquelle ceux-ci ont amélioré la qualité de leurs pratiques au fil de leurs carrières respectives. Ces déterminants sont individuels, structurels ou encore interrelationnels. Ce qui signifie qu'ils sont, soit propres à la démarche de l'enseignant, soit ce

⁴⁰ Dans le même sillage, autour de la question, Lenoir (2007) utilise aussi l'expression « *logique pratique* ».

sont des cadres spécialisés ou alors ils proviennent de la rencontre entre la conscience de l'enseignant et celles d'autres individus dans une activité. C'est ainsi que nous analyserons successivement dans le cours de cette section : (1) la passion pour la recherche et l'enseignement, (2) les situations de formation académique et socioprofessionnelle, et (3) les échanges avec les collègues et les étudiants.

1. La passion pour la recherche et l'enseignement de la discipline

Lorsque nous parlons de passion, il s'agit de l'intérêt que porte l'enseignant soit aux activités d'enseignement et recherche, soit aux savoirs ou aux disciplines intellectuelles qu'il enseigne. Pour nombre d'enseignants, cette passion pour la discipline est née durant les années de formation universitaire et ne les a plus quittés.

Si pour la plupart des enseignants, l'attrait pour l'enseignement s'est développé au fil du temps, entre la fin du secondaire et les premières années de la carrière universitaire, ce qui a été présent dès le départ par contre, c'est l'intérêt univoque que chacun portait à sa discipline. Un intérêt pour la discipline qui peut pousser vers le choix de l'enseignement selon des modalités diverses, dont la principale demeure l'influence d'un ou plusieurs modèles universitaires :

Il faut d'abord aimer la discipline, ça c'est important, et ensuite il faut aimer l'enseignement, aimer transmettre. D'ailleurs mon expérience personnelle, et celles de beaucoup de mes collègues c'est que c'est par désir de ressembler à un modèle que l'on finit par être un bon enseignant. On peut entrer à l'université, même aller jusqu'en Ph.D, sans penser à être enseignant mais on tombe sur quelqu'un qui nous fait aimer sa manière d'enseigner, et ça peut changer, ça peut changer beaucoup, beaucoup (CC-INF, entretien du 11 mars 2020).

L'on apprend que cet intérêt, même en l'absence d'une perspective d'avenir fixe jusqu'en formation doctorale, peut inspirer une carrière dans l'enseignement universitaire. Mais dans d'autre cas, le moment d'inspiration arrive beaucoup plus vite, surtout lorsque la passion se fait pressante. Dans ces cas, elle peut mener le futur enseignant dans plusieurs projets y compris hors de l'Université, même sans compensation financière. Pour CC-LGA-1 par exemple, l'amour des langues nationales était cette passion :

Je vais dire quelque chose qui n'est pas très, qui n'est pas très joli. C'est que je suis l'une des rares personnes qui ne dit jamais à quelqu'un que "tu as mal parlé français ou anglais". Parce que je pense que le Français et l'Anglais ne parleront jamais le bassa. Donc, j'ai toujours été foncièrement opposée à cette façon de se pavaner que les camerounais ont à dire je parle bien français. Moi je me pavane en disant "si je pouvais bien parler bassa !", tu vois un peu. Donc j'ai toujours été cette africaniste-

là. Et là-dedans, j'ai le souci d'évoluer. Comment est-ce que je pars de LMF⁴¹ pour heu la linguistique ? Parce que je ne veux pas faire LMF. Je n'ai jamais eu la moyenne en rédaction parce que je suis rebelle, rebelle au français, ça c'est clair. J'ai toujours voulu faire quelque chose avec nos langues. Quand j'accepte travailler avec eux (PROPELCA), il n'y a presque pas d'argent là-bas. Mais c'est le souci de voir que nous pouvons. Et je me suis engagée, parce que j'avais déjà l'âme, l'âme de cette bataille en moi. Parce que je n'ai jamais pensé que nous sommes des français, encore moins des anglais (CC-LGA-1, entretien du 17 février 2020).

Historiquement « *rebelle au français* », opposée à l'idée de privilégier les langues étrangères, CC-LGA-1 a fini par interrompre son cursus son cursus de LMF, pour s'inscrire en linguistique après la licence et satisfaire sa passion profonde pour les langues nationales. C'est cette passion, qui a rendu possible son épanouissement dans un nouveau département et sa participation à l'aventure du PROPELCA dans les conditions que nous avons exposées plus haut.

La portée des efforts fournis dans ce sens est encore plus grande lorsque l'enseignant est appelé à enseigner par exemple dans une discipline ou dans une spécialité dans laquelle il n'a pas été formé ou qui ne lui est pas habituelle. Ici, il ne suffit plus alors d'être intéressé par la discipline en question mais précisément par l'enseignement. La passion pour l'enseignement devient donc un « *don* », comme l'affirme CC-LGA-2, une compétence qui traverse les domaines de savoirs, un peu comme chez un enseignant du primaire :

C'est un don, moi je peux dire que c'est un don ; je l'ai aimé. Le fait que je puisse transmettre la connaissance, et surtout comme je ne me spécialise pas dans mon domaine. Je suis passionnée par le fait que je me mette dans d'autres domaines. Et quand je constate que j'arrive à transmettre ces connaissances, ça me passionne vraiment (CC-LGA-2, entretien du 27 février 2020).

Le fait que CC-LGA-2 utilise la catégorie du « *don* » pour décrire le lien qui existe entre l'enseignant et son métier, participe d'un choix de distinction qui situe l'enseignant et sa pratique dans un espace cognitif hors d'atteinte du raisonnement sociologique. C'est un outil rhétorique visant la distinction et destinée à faire passer un argument de violence légitime par l'arbitraire.

Mais en arrière-plan de ce tableau qui vante les mérites de la passion, il faut lire l'implicite de la gratuité des efforts fournis et l'ingratitude du métier ; ces deux éléments qui reviennent au quotidien comme pour décourager l'enseignant, qui peut se réjouir au moins d'enseigner une discipline ou bien d'exercer un métier qui le passionne, sans compter l'ampleur des enjeux.

⁴¹ Lettres Modernes Françaises, du nom du département de l'Université de Yaoundé I, où les étudiants s'inscrivent pour suivre principalement des enseignements de langue et littérature françaises.

C'est ce que dit MC-BCH, « *il n'y a que cette volonté de bien faire, de bien former nos étudiants, qui peut inciter, pousser un enseignant à aller vers là. Parce que tout cela tu le fais, on va te dire que, est-ce que ça donne l'argent ? Je crois qu'en le faisant, les rendements sont meilleurs* » (entretien du 10 mars 2020). La volonté de bien faire, qui est une métamorphose de cette idée de la passion apparaît dans un premier temps comme catalyseur du développement professionnel, mais surtout pédagogique de l'enseignant. C'est ce qui lui permet de ne pas céder devant les difficultés lorsque qu'elles font surface, que ce soit au tout début de la carrière d'enseignant ou bien des années plus tard. La charge du travail étant constante, seule la qualité du rapport que l'enseignant entretient vis-à-vis des tâches d'enseignement surtout, mais aussi de recherche permettent de s'approprier les canons de la profession et d'y progresser :

C'est vraiment très prenant ici, parce que j'essaie aussi de prendre les bases, quatre ans, on peut avoir l'impression que c'est trop, mais ici, on n'est jamais vraiment ancrée. Donc, c'est très prenant ce boulot, du niveau 1 au niveau 4, 5, j'ai à peu près 8, 8 unités d'enseignement, à raison de 20 heures par UE. Sachant qu'il y a des unités d'enseignement globale (de tronc commun), niveau 1, niveau 2, et la spécialisation à partir du niveau 3. C'est un peu compliqué en termes de volume, parce que je suis la seule spécialiste en civilisation, donc tout ce qui est spécialité civilisation, je suis obligée de (soupir), de prendre, mais euh, on essaie de gérer (CC-ALL, entretien du 27 février 2020).

Le soupir que pousse CC-ALL illustre le vécu de la modalité *d'exhortation* que nous avons développée au sujet de l'épineuse équation de la division du travail pédagogique dans le premier chapitre, notamment pour ce qui concerne l'enseignant spécialisé. Par ailleurs, l'on retient que la charge de travail, pour le spécialiste par exemple dans un contexte marqué par un déficit d'enseignants, peut contribuer à placer l'enseignant dans une posture où il se contente de *gérer*. Cette révélation permet de nuancer l'efficacité du facteur « passion » dans le développement pédagogique de l'enseignant, sachant que dans certaines conditions, la passion ne fait pas le poids face à la charge de travail à laquelle l'enseignant est soumis. Ce qui nous permet d'interroger un deuxième déterminant.

2. Les situations de formation académiques et professionnelles

Dans une perspective expérientielle de l'analyse du développement professionnel, il est nécessaire de rendre compte des situations vécues qui, dans le passé proche ou lointain du praticien, ont fait émerger des caractéristiques qui singularisent sa pratique. Ces situations peuvent toucher tous les pans de la biographie de l'individu : familial, scolaire, académique, professionnel, associatif, etc. Toujours est-il que certains épisodes de l'histoire des individus sont porteurs de transformations profondes, pouvant affecter les mécanismes de développement professionnel.

Dans le cas des enseignants que nous avons rencontrés, ces épisodes sont majoritairement survenus durant la formation académique, qu'ils aient fait leurs études entièrement dans la même Université ou ne serait-ce qu'en partie. D'un cas à un autre, le début de carrière (surtout après le recrutement officiel) est marqué par des périodes de réflexion de la part du jeune enseignant, entre remise en question de son nouveau statut, questionnement de sa légitimité et reconnexion avec son passé d'étudiant. De ces réflexions, naissent les lignes qui encadrent la posture à adopter, ainsi que les pratiques à mettre en place. La rencontre entre la condition estudiantine qui a longtemps été la sienne et la condition enseignante qu'il partage désormais l'aide à comprendre les difficultés de ses anciens enseignants et à satisfaire les besoins de ses nouveaux étudiants :

J'ai été étudiant, et donc j'ai vu, j'ai apprécié et heureusement je suis devenu enseignant. Ça m'a permis de passer de l'autre côté, de refaire la même analyse, que pourquoi est-ce que quand j'étais étudiant il y avait ça, il y avait ça ? Maintenant que je suis enseignant, je me rends compte que, je me rends compte qu'en faisant ça, c'est plutôt bien, c'est plutôt mal. Donc j'ai eu la chance d'être assis à la place d'un étudiant et plus tard, assis comme un enseignant. Et ces deux casquettes, quand on veut franchement faire son travail, on prend le temps de soupeser chaque chose. Bon j'étais étudiant, voilà les difficultés que j'ai rencontrées. Là maintenant je suis enseignant, il faut que je me mette à la place de ces étudiants. J'ai été étudiant, maintenant je suis enseignant, toujours dans le même département, la même université, ça permet de comprendre beaucoup de choses. Parce que des collègues qui n'ont pas été formés ici, par exemple qui ont fait leur cursus à l'étranger, n'auront pas la même perception de l'environnement, voilà. De la même manière, quelqu'un qui entre ici en master par exemple, ou en thèse directement, il y a des choses qu'il n'aura jamais comprises de ce qui se passent en première année, voilà. C'est peut-être assez simpliste, mais pour moi c'est quelque chose qui compte (CC-INF, entretien du 11 mars 2020).

Dans cet extrait, l'on note une mise en valeur explicite de l'apport de la rencontre entre les expériences et conditions d'étudiants et celles des enseignantes. L'enseignant accède à un niveau où il peut « *soupeser* » les attentes de deux catégories et donc adopter en conséquence une démarche satisfaisante pour les deux parties. Dans cette optique, il s'octroie un bénéfice pratique qu'il nie aux autres collègues, ceux qui n'ont pas entièrement fait leurs études dans la même Université, et davantage à ceux qui ont fait leurs études hors du pays. Ce qui rejoue sur le plan pédagogique une vieille opposition qui nourrit depuis au moins les années 1980 la corporation des enseignants d'Université camerounais : entre ceux qui se sont formés dans les Universités nationales et ceux qui se sont formés hors du pays.

En participant à ce débat par le biais du développement pédagogique, le profil de CC-ALL permet de le nuancer un peu. Une licence obtenue à la FALSH, une maîtrise en Tunisie, un master et un doctorat en France pour revenir enseigner dans le même département qui lui a

décerné sa licence. De telles pérégrinations, si l'on s'en tient au récit de CC-INF, amenuisent les possibilités qu'un enseignant puissent être à la hauteur de sa tâche. Cela ne s'applique visiblement pas en l'occurrence, car paradoxalement le récit de CC-ALL converge avec celui de CC-INF sur le rôle de l'expérience estudiantine, bien que leurs biographies et leurs contextes soient très différents :

Vraiment sur le plan personnel, des événements qui vous marquent, je suis rentrée transformée, au point où je n'ai pas la même perception que quelqu'un qui est resté ici, qui a suivi son parcours, je ne sais pas, cycle licence-master-doctorat. Tu as une autre approche quand tu es partie, vraiment il faut qu'on se le dise. Et là, je suis en train de parler du plan personnel qui est vraiment lié de manière directe à l'aspect sociologique, vraiment en Europe, quand je parle d'Europe, je parle de pays que j'ai déjà visités, l'Allemagne, la Belgique, la Suisse, la proximité enseignant-étudiant, vraiment elle est évidente : on s'assied là, en cours, on boit du café, on discute, quel que soit le niveau, on ne mystifie pas l'école chez les blancs. Donc je pense que j'ai quand même un peu hérité de cette manière de fonctionner (CC-ALL, entretien du 27 février 2020).

Quand nous disons qu'il y a un rapprochement, ce n'est pas exactement jusque dans les la mise en œuvre de pratiques identiques, mais cela concerne la posture qu'ils partagent. D'un cas à l'autre, l'on met l'accent sur le rapprochement des deux parties (enseignants et étudiants) et surtout l'on s'emploie à comprendre la compréhension de l'étudiant et d'agir en conséquence. Ce rapprochement est possible parce que CC-ALL a effectué une partie, certes de courte durée mais significative, de son parcours académique sur place, c'est-à-dire les trois années de licence. Elles constituent les plus difficiles du parcours académique, notamment du fait de la méconnaissance du système universitaire, ou encore des effectifs pléthoriques, etc. Tout comme CC-INF, CC-ALL s'en est souvenue dès son retour, après une parenthèse à l'étranger :

Je suis passé par là, donc et j'ai eu la chance aussi d'être ici pendant trois ans ; donc je sais ce que c'est. Vraiment, ne pas avoir de note de CC, venir à l'école et ne pas avoir de place pour s'asseoir. Vraiment marcher le matin, ne pas avoir de quoi manger, avoir tous les soucis du monde, je sais, peut-être parce que, euh, on est à peu près de la même génération, donc on peut se comprendre, donc j'ai fait l'expérience (CC-ALL, entretien du 27 février 2020).

Ce que nous faisons ressortir ici, d'un cas à un autre, c'est la façon dont l'expérience a transformé, ou tout au moins, formé le futur enseignant. Il est intéressant de voir que nombre de savoirs appris au cours de ses expériences ont resurgi au moment où les enseignants ont été en position de définir la posture et les pratiques de leur travail pédagogique. Cela est d'autant plus intéressant qu'au moment où ils s'interrogent et prennent connaissance de ces savoirs, le choix de la voie de l'enseignement n'est pas encore une certitude pour eux.

Ce n'est finalement, semble-t-il qu'une question d'expérience vécue par le passé, qu'il s'agisse de trois années ou de toute la durée de la formation universitaire jusqu'au doctorat. Dans ce cas, l'on peut se demander si là aussi la question de la passion ne joue pas un rôle important ou alors ce n'est pas davantage le contact et les interactions avec les étudiants et les collègues devanciers, qui révèlent l'expérience et la rendent significative.

3. Les échanges avec les collègues et les étudiants

La dimension interactive constitue une constante dans l'analyse des facteurs performance et de développement professionnel, dans de nombreux domaines d'activité :

Les comédiens disent volontiers qu'ils jouent mieux lorsque leurs partenaires ont du talent et les "tirent" vers le meilleur d'eux-mêmes. Les enseignants pourraient en dire autant, mais ils n'ont guère le choix des élèves, ni de leurs parents, ni d'ailleurs celui de leur hiérarchie ou de leurs collègues. Ils doivent, comme on dit, "faire avec", du moins dans l'immédiat (Perrenoud, 2000 : 152).

Les moments d'échanges ou de partage sont donc de situations qui dans certains cas contribuent à améliorer les compétences et la pratique de l'enseignant, suivant la qualité de ses interlocuteurs, que ce soit dans un cadre formel ou informel. Ils peuvent par exemple prendre la forme d'un partage d'expériences avec les collègues, ou d'un retour d'expériences avec les étudiants. La possibilité qu'a le praticien de pouvoir discuter de son métier, de ses spécificités ou encore des difficultés qu'il rencontre, qu'elles soient pratiques ou intellectuelles, offre une opportunité pour s'améliorer, sans devoir sortir du cadre de la pratique. L'on observe aujourd'hui une floraison croissante de dispositifs formels de partage d'expériences au sein des organisations professionnelles. Serait-ce la preuve de l'efficacité de tels mécanismes dans les processus de professionnalisation ?

Dans l'enseignement universitaire, où le praticien est presque toujours seul dans l'accomplissement de ses tâches au quotidien, le partage d'expérience n'est pas une nouveauté. Nombre d'enseignants en parlent comme d'un atout pour améliorer sa pratique : « *les discussions avec les aînés dans le cadre du laboratoire, dans le cadre des réunions de coordination, dans le cadre des équipes pédagogiques permettent de savoir comment se comporter, le partage d'expérience* » (CC-INF, entretien du 11 mars 2020).

Même en l'absence de cadres formels comme ceux qui viennent d'être cités, l'enseignant a la possibilité de profiter, y compris de manière indirecte, des astuces et conseils de ses pairs, notamment de ceux qui sont plus expérimentés ; c'est par exemple ce l'on observe dans les relations de tutorat dont bénéficient les jeunes enseignants, lorsqu'elles existent :

Au département de linguistique, comme j'ai grandi avec l'ancien recteur professeur Chumbow, quand j'étais en maîtrise ou en DEA, il nous a fait comprendre quelque chose. Le moniteur qu'il voulait aider, il lui faisait suivre son cours, comme s'il était de ce niveau-là, il suivait et à un moment il s'assoit et le moniteur donne le cours, et il corrige. Et quand ils sont dans le bureau, ils font les commentaires sur ça avant qu'il ne le lâche. Mais les recrutements que l'on fait maintenant, quand tu n'as personne avec qui tu es attaché, on te donne un cours, et tu pars seulement en classe. Il y avait le professeur Chumbow qui faisait ça et mon directeur de thèse aussi, et ceux qui étaient autour de moi (CC-LGA-2, entretien du 27 février 2020).

Ce dispositif d'accompagnement est prévu dans les textes règlementaires (Décret N°2005/390, Décret N°93/035) qui encadrent le métier d'enseignant d'Université au Cameroun. L'expérience de CC-LGA-2 révèle que l'encadrant invitait le jeune enseignant à faire chemin avec lui et l'accompagner dans sa classe, dans son bureau, etc., dans une logique d'accompagnement, d'initiation au métier. L'expression « *porter son sac* », employée par MC-BCH dans la section précédente est une bonne illustration de ce type d'expérience de formation.

Ainsi, en l'absence d'une assignation du jeune enseignant à un collègue confirmé (MC ou PR), ces échanges se font au sein d'une équipe de recherche, d'une équipe pédagogique, ou encore sans que les enseignants n'aient en partage ces cellules de travail. L'enseignant reste libre de demander ou de recevoir des conseils de qui bon lui semble, suivant un principe de « *liberté académique* », que nous développons dans le prochain chapitre. Par exemple, « *au département, le chef de département peut jeter un coup d'œil hein, vous appeler et vous dire voilà-voilà, peut-être que vous partagez la même unité d'enseignement, il peut vous dire cela. Mais il y a des collègues qui sont réceptifs aux critiques, d'autres qui ne le sont pas* » (CC-PHI-2, entretien du 15 juin 2020). Ces échanges n'ont donc pas lieu dans un cadre formel, prévu à cet effet et par conséquent n'ont aucune force de contrainte. Leur efficacité tient davantage de la qualité de la relation qui lie les deux enseignants et de la considération que le plus jeune accorde aux paroles du plus expérimenté, qui bien souvent l'aura durablement influencé par ses méthodes d'enseignement dans le passé.

Cependant, dans le cadre des interactions d'apprentissage que nous décrivons ici, l'enseignant n'apprend pas que de ces collègues plus expérimentés. La contribution peut aussi venir des apprenants avec lesquels il partage la classe, au sein de l'Université ou bien en dehors. C'est-à-dire qu'au cours de sa pratique, l'enseignant prend appui sur les contributions des étudiants pour se reprendre et s'améliorer au fil de l'enseignement :

Chaque enseignant, chaque enseignant dans sa classe a ses étudiants-témoins. Et quand ceux-là sont satisfaits, il a le sentiment d'avoir fait quelque chose. Parce que tous les autres, ils ne viennent pas étudier [...] L'enseignante que je suis repère les

étudiants au troisième cours. Moi je fais souvent ça. Troisième, troisième cours ; tu vois ceux qui sont là depuis le premier jour, tu vois ceux qui sont intéressés qui te regardent. Parce que l'étudiant qui veut comprendre te regarde. Et tu regardes dans ses yeux et tu vois parfois que l'explication que je viens de donner n'a pas été comprise ; et tu recommences. Et la prochaine fois tu te dis certainement, il faut procéder d'une autre façon. Est-ce que ces façons sont notées quelque part ? Non. Est-ce que ces façons ont des noms ? Non. Mais c'est juste l'intuition, juste la durée dans le métier qui fait en sorte que tu regardes et tu dis bon, là c'est bon. Ici ils ont compris, ici ils n'ont pas compris (CC-LGA-1, entretien du 17 février 2020).

Ici, la capacité à s'adapter durant l'enseignement, à varier ses méthodes et approches (ce que nous avons désigné au chapitre 2 sous le vocable de différenciation pédagogique) est rendue possible via les réactions de ses « *étudiants-témoins* ». Ceux-ci sont comme un prolongement de l'enseignant hors de lui-même, lui offrant la possibilité d'observer sa pratique de l'extérieur, de remarquer les défauts qui en émergent et d'essayer d'apporter les corrections possibles au fur et à mesure. Leur contribution est de deux ordres : soit ils agissent instantanément par leurs réactions aux paroles et gestes de l'enseignant, ou alors ils rencontrent l'enseignant en dehors de la séance d'enseignement pour lui soumettre une difficulté rencontrée dans la relecture du cours ou dans le cadre des TPE (travaux personnels de l'étudiant)⁴².

En dehors de la classe universitaire, un autre type de partage avec un tout autre type d'apprenants a contribué à améliorer la pratique et surtout les savoirs de l'enseignant, suivant notamment les expériences de CC-LGA-1 et CC-LGA-2. Ici, la contribution ne se résume pas en la remontée des incompréhensions pendant et après les séances de cours, mais prend aussi la forme de discussions approfondies « *entre enseignants* » autour des pratiques pédagogiques au cours des activités du PROPELCA :

Je ne m'en vante pas, mais l'expérience de terrain que j'ai eu avec ces maitres d'école primaire, et ces profs de collègues était très, très, très enrichissante. On voyait comment eux ils faisaient, et nous leur montrions ce que nous, nous entendions faire, et ils nous rectifiaient. Et ça faisait que c'était vraiment, c'était vraiment dense, c'était comment prendre ces choses-là avec leur expérience à eux et la nôtre. Et ça a fait de moi quelqu'un qui a amélioré. C'est vrai qu'à l'Université, on ne te dit pas de préparer le cours, mais parce que tu as côtoyé les autres, parce que tu as essayé de former les autres, parce que tu as appris les différentes formes de pédagogies, tu essaies donc de faire un alliage. Moi je continue à préparer mon cours comme ça : thème du cours, objectif à la fin, objectifs spécifiques à chaque deux ou trois cours, ensuite heu plan du cours, ainsi de suite, heu références, références à noter, ainsi de suite. Mais parce que c'est venu comme ça, je pense que certains de mes collègues n'ont pas eu cette chance-là, ils ont commencé à enseigner juste, oui. Et j'ai toujours l'impression que ça fait une différence (CC-LGA-1, entretien du 17 février 2021).

⁴² Il s'agit d'activités de recherches (lectures ou exercices d'application) que l'étudiant réalise en marge et en complémentarité du cours de l'enseignant.

Dans ce cas de figure, le partage est original parce qu'il réunit des professionnels qui bien que pratiquant le même métier n'évoluent pas dans les mêmes contextes. Leurs contextes diffèrent non seulement sur le plan sociodémographique, en rapport avec leurs apprenants respectifs, mais surtout sur le plan pédagogique partant des différents enjeux propres à leurs cadres de pratiques respectifs. De plus, les bénéfices pédagogiques auxquels CC-LGA-1 fait mention ne correspondent pas aux visées explicites initiales du PROPELCA. C'est pour ainsi dire un bénéfice inattendu des activités menées au sein du projet et aux contacts de ces apprenants.

4. Les séminaires de pédagogie universitaire : retour d'expérience sur un facteur limité

Les déterminants que nous avons précédemment présentés s'affirment à travers les récits des enseignants comme étant effectivement ceux qui ont eu un rôle important à différents moments au cours de leur développement pédagogique. Ainsi que nous l'avons relevé, ce sont des déterminants qui dans leurs formes et conditions d'efficacité existent majoritairement en marge de la volonté institutionnelle. Ce qui nous amène à interroger l'existence de dispositifs institutionnels universitaires allant dans ce sens, ainsi que le rôle qu'ils jouent dans le développement pédagogique des enseignants d'Université.

L'intérêt des Institutions universitaires pour la formation ou l'accompagnement pédagogique (voire didactique) de son personnel enseignant remonte au début des années 1980. Au Cameroun, des activités y relatives ont été organisées à partir de la fin des années 1980 comme nous le rappelle PR-CD-FS,

En 1988, à mon entrée à l'Université, on avait fait une semaine de pédagogie, financée par l'Université de Laval et nous avons eu une attestation. La dernière a été organisée par la Faculté des Sciences, par l'Université, je ne me souviens plus très bien, en 1995, 1995. Bon je me dis qu'il y a eu un autre qui a été fait récemment, je crois l'année dernière, oui, l'année dernière, pour lequel, nous devions, on devait élaborer un programme de projet professionnel de l'étudiant, oui, ce programme de projet professionnel de l'étudiant. Voilà, l'AUF nous est venue en aide l'année dernière, en 2019 (...) En dehors de ces séminaires que nous avons, il y a aussi un programme qui permet aux enseignants euh de pouvoir donner les cours en ligne, de former les enseignants puisqu'il y a, il y a, depuis deux ans on forme les enseignants afin qu'il puisse assurer les cours en ligne (PR-CD-FS, entretien du 15 juillet 2020).

Ces propos, qui émanent d'une expérience d'enseignant d'Université de plus de trente ans, nous permet de savoir que des dispositifs d'accompagnement et de formation pédagogique des enseignants existent à l'Université de Yaoundé I. Ces dispositifs s'illustrent sous deux formes : les séminaires de pédagogie universitaire et le programme de Certification numérique (CertNUM).

- **Les séminaires de pédagogie universitaire**

Les séminaires de pédagogie universitaire à l'Université de Yaoundé I consistent à réunir des enseignants, tous grades confondus, pendant une, deux ou trois journées pour les sensibiliser aux nouvelles problématiques de l'enseignement universitaire et les former aux pratiques de pédagogie universitaire. Pour ce faire, l'on invite un panel d'enseignants de sciences de l'éducation (surtout les spécialistes de didactique et de pédagogie) à l'effet de communiquer et d'échanger sur l'art d'enseigner à l'Université. Sur le plan matériel, les panélistes préparent une communication qu'ils donnent sous la forme d'un exposé, en lien avec le thème retenu dans le cadre de l'organisation du séminaire. À cela s'ajoute parfois des ateliers spécialisés et pratiques. Mais ceux des enseignants que nous avons rencontrés ont émis de nombreuses réserves quant à l'efficacité de ces séminaires de pédagogie universitaire. La première réserve prend appui sur la qualité des contenus véhiculés lors de ces formations :

À vrai dire ce n'était pas des formations ; j'ai même des attestations de participation. On partait à l'amphi 700 et puis les gens étaient là-devant, ils bavardaient, moi j'appelle ça du bavardage, puisque rien n'était concret. Ils disaient les gros mots, les mots, oui, tout ce qu'ils ont préparé, et puis ? Comment est-ce ça s'est passé ? Est-ce que l'enseignant a cerné ? Rien ! (CC-LGA-2, entretien du 27 février 2020).

Le même son de cloche se fait entendre chez CC-PHI-2, lorsqu'il compare cette formation aux autres formations pédagogiques qu'il a suivies durant sa trajectoire professionnelle dans les enseignements primaire et secondaire : « *Le problème que j'ai eu, c'est que c'est beaucoup plus théorique, le savoir est encyclopédique, ce n'est pas comme les formations que j'ai eues euh dans les paliers antérieurs ; c'est beaucoup plus théorique et c'est un peu complexe* » (CC-PHI-2, entretien du 15 juin 2020). En plus de cette dimension théorique et complexe, la configuration de cet espace de formation était mal vécue par certains enseignants, qui du fait de leur grade se sentaient à l'étroit et intimidés par les autres qui étaient plus gradés qu'eux : « *il y a des frustrations quoi, tous grades confondus. Parfois, vous préférez rester calme ; je ne suis qu'un assistant, il y a un professeur d'université qui parle. Oui-oui, ça, c'est compliqué. Bon ça ne peut pas être efficace parce qu'il y a déjà ce petit complexe qui porte atteinte à cela* » (CC-PHI-2, entretien du 15 juin 2020).

Par ailleurs, le caractère facultatif de la participation des enseignants à ces séminaires en soustrait le caractère sérieux, bien que la cérémonie se déroule elle-même dans la solennité : « *En principe, c'était obligatoire, parce que c'était une note de service qui passait qu'il y a une formation tel jour, il faudrait qu'on s'enregistre ; mais si tu n'es pas là personne ne te demande autre chose* » (CC-LGA-2, entretien du 27 février 2020). C'est-à-dire que l'invitation à prendre

part à ce séminaire était contenue dans une note de service signée par le Chef de l'Institution universitaire. Seulement, aucune contrainte particulière, ni aucune sorte de motivation n'étaient engagées de telle sorte à amener les enseignants à ressentir l'importance ou l'urgence de ce qui faisait l'objet de cette rencontre. Ce désintérêt apparaît par exemple dans le sentiment que CC-LGA-2 a manifesté plus haut en évoquant les attestations qui ont sanctionné la participation à ces séminaires. Il faut cependant préciser que ces deux dernières années, les séminaires ont connu des réorientations par rapport aux premières expériences. Ainsi, avec la récente opération de recrutement des enseignants d'université, les séminaires sont adressés à ces derniers. Aussi portent-ils sur des aspects précis comme l'accompagnement des étudiants dans leurs projets d'insertion professionnelle ou l'utilisation du numérique pour enseigner.

- **Le programme de Certification Numérique (CertNum)**

Le CertNum est, pour sa part, moins connu des enseignants, mais surtout mieux apprécié de ceux qui y ont été exposés. Il prend en compte plusieurs réserves émises à l'encontre du dispositif précédent : il est pratique, spécialisé et approfondi. C'est une formation mixte (en présentiel et à distance) qui initie les enseignants à l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans les processus d'enseignement-apprentissage. Il est constitué de huit modules et les enseignants y participent gratuitement, après avoir été retenus à la suite à un appel à candidatures de l'Université :

L'Université sélectionne des enseignants, et ils vont suivre cette formation là-bas. J'en ai bénéficié en 2016-2017, et ça m'a donné beaucoup d'idées. Et il est vrai qu'à cette formation, beaucoup de choses ont été apprises, mais chacun utilise à son niveau. Cette formation nous a vraiment outillés, aujourd'hui, j'en fais bon usage. C'était une formation pédagogique sur l'utilisation de ces outils, les TIC dans l'enseignement, c'est là, à l'Ecole normale. C'était une formation de deux mois, voire trois. L'université a publié un appel et nous avons postulé, et nous avons été retenus. Et c'est comme ça qu'on s'est retrouvé là-bas. Mais je crois que cette formation était ouverte à tous les enseignants qui veulent bien se faire mouler (MC-BCH, entretien du 10 mars 2020).

La formation se déroule sur une période de dix semaines en moyenne. La formation comprend trois phases de cours en présentiel de trois jours chacune, dans une salle multimédia du campus de l'ENS de Yaoundé. Les phases de cours en présentiel sont séparées par deux phases de cours à distance pour les échanges et les activités pratiques, puisque l'une des conditions de participation est que l'enseignant vienne à la formation ayant déjà un plan de cours. (www.orniformation.com). Le reproche qui est néanmoins fait au CertNum, c'est qu'il ne prend pas en compte le reste des marqueurs de la pédagogie universitaire que nous avons

présentés dans le chapitre 2. Il ne comble que la nécessité des compétences techniques et numériques en particulier ; or, il en faut plus sur d'autres plans : « *ces séminaires de formation, ça concerne beaucoup plus l'initiation au numérique. Donc pour l'enseignement de masse, le télé-enseignement, c'est beaucoup plus pour cela. Ce n'est pas pour l'enseignement classique* ». (MC-CS-FS, entretien du 19 octobre 2020).

Le chapitre qui s'achève a principalement consisté en l'analyse des trajectoires académiques et professionnelles ainsi que des déterminants qui interviennent dans le développement pédagogique des enseignants à l'Université de Yaoundé I. Dans le prochain et dernier chapitre, il sera question de voir l'incidence de ce développement pédagogique sur la gouvernance académique et ses différentes composantes.

CHAPITRE 4

DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS ET GOUVERNANCE ACADEMIQUE A L'UNIVERSITE DE YAOUNDE I

Depuis la fin du siècle dernier, l'Institution universitaire d'ici et d'ailleurs a connu une mutation de sa gouvernance, poussée par plusieurs réformes dont l'un des objectifs immédiats était de renforcer son autonomie vis-à-vis de l'Etat (Martin, 2014 : 13). Dans le sillage de ces réformes, des termes tels que « bonne gouvernance », « professionnalisation », « évaluation » ou encore « nouveau management public » constituent désormais des exigences de la gouvernance universitaire. Dans le cadre de ce travail, nous nous limitons à en observer les implications concrètes pour la gouvernance académique, puisque c'est la dimension qui prend en charge les activités en lien avec le travail pédagogique des enseignants à l'Université. La prise en compte de ces implications nous permet d'analyser plus concrètement, dans ce dernier chapitre, l'incidence de la formation pédagogique des enseignants sur la gouvernance académique à l'Université de Yaoundé I.

Dans ce dessein, nous commençons par rappeler comment et pourquoi la question de la bonne gouvernance est devenue un enjeu important dans l'Institutions universitaire locale. Puis nous explicitons les composantes de la gouvernance académique, ainsi si que son ancrage en tant qu'axe dans la gouvernance et la politique universitaires au Cameroun. Nous montrons ensuite que la question de l'évaluation du travail pédagogique suscite des désaccords entre les acteurs, tant sur son utilité que sur les modalités de sa mise en œuvre à l'UYI. Il en ressort que des enjeux de pouvoir s'extériorisent à partir de la confrontation des positions défendues par les acteurs concernant l'évaluation du travail pédagogique des enseignants d'Université. Pour finir, nous examinons la manière dont la formation pédagogique des enseignants d'Université génère des changements réels ou symboliques sur différentes composantes de la gouvernance académique. Nous avons retenu trois composantes de la gouvernance académique pour les besoins de cette analyse : la qualité des enseignements dispensés, la professionnalisation des enseignants, ainsi que l'efficacité interne et externe de l'enseignement universitaire.

I. Questions de gouvernance universitaire : une exigence locale d'origine internationale

L'intérêt pour la bonne gouvernance a progressivement crû lors des vingt dernières années dans le discours des autorités universitaires au Cameroun, à l'image du reste des organisations de la sphère publique :

L'administration camerounaise d'aujourd'hui dont fait naturellement partie celle des universités, se caractérise par le souci d'efficacité, de transparence, du respect des droits de l'homme, de l'assainissement des services publics, choses que l'on peut subsumer sous le concept de bonne gouvernance (Mvogo, 2010 : 111).

Cette rhétorique de la bonne gouvernance n'est pas propre au Cameroun et alimente aussi de nombreuses Universités d'Afrique et du monde. D'un point de vue purement temporel, il nous semble intéressant de noter que cette insistance sur l'idée de bonne gouvernance dans les sociétés et les organisations apparaissent dans le sillage de deux phénomènes globaux d'origine occidentale : le processus de Bologne et le Nouveau Management Public (NMP). Le premier renvoie à une volonté des pays de l'Union Européenne en 1998 d'harmoniser leurs systèmes universitaires pour faciliter la mobilité et l'efficacité des enseignants et des étudiants. Le deuxième regroupe un ensemble de principes et de méthodes de travail dans la conduite des affaires orientés vers l'optimisation des résultats à partir d'une posture dite *néolibérale*. Notre hypothèse ici est que l'insertion de la gouvernance comme une exigence dans la politique universitaire camerounaise participe d'une consécration de la mondialisation de ces deux phénomènes. Et dans le même temps, cette nouvelle donne détermine le développement de l'enseignement universitaire nationale. Nous commençons par rappeler brièvement comment ces phénomènes ont émergé et reconfiguré l'administration publique camerounaise, avant de montrer comment la politique universitaire prend en charge ces nouvelles exigences, notamment dans le volet académique.

1. L'Université, entre globalisation universitaire et Nouveau Management Public

En tant qu'organisme public, la gestion de l'Université rend compte d'un ensemble de règles et de principes qui l'encadrent différents aspects : qualité du service rendu, relations entre employés, recherche des ressources, etc. Ces règles et principes évoluent pour s'adapter aux réalités du monde des organisations. Ils permettent aussi d'analyser le sens ou l'efficacité de leur gestion dans différents secteurs de la vie sociale et selon leurs spécificités. L'on abordera donc différemment la gouvernance forestière de celles sanitaire, sécuritaire ou éducative par exemple. Le principal facteur de différenciation est celui des enjeux ou des problèmes que rencontrent les acteurs de chaque secteur.

Dans le cas de l'enseignement universitaire camerounais, le défi majeur ou le principal problème depuis au moins le début du millénaire demeure celui du chômage des diplômés :

Il y a eu un tournant là, le LMD, il y a eu un tournant dans l'élaboration des programmes, parce qu'on se rendait de plus en plus compte que beaucoup de produits que nous formons à l'Université au niveau de licence ne sont pas adaptés, oui au marché de l'emploi. Donc, euh n'étant pas adaptés au marché, il fallait une mutation, dans la manière d'enseigner et dans les contenus (PR-CD-FAS, entretien du 15 juillet 2020).

L'on retient de cet extrait que le sens de l'Université camerounaise actuelle est influencé par une vision utilitariste. C'est une invitation à s'adapter aux exigences et besoins actuels du monde des entreprises et de la société. Cette idée ne naît pas avec l'adoption du système LMD. Elle trouve ses racines avec l'expression d'un fort besoin en ressources humaines utilisables dès le début des années 1950 en Europe, et 1970 en Afrique. Elle s'accroît avec la massification survenue à partir des années 1960. Le modèle utilitariste n'est donc qu'une actualisation du modèle fonctionnel qui « *met l'accent sur la professionnalisation des formations et des cursus plus dont le système LMD est l'expression achevée* » (Wafeu Toko, 2015 : 39). De la fin du XIXe à la deuxième moitié du XXe siècle, le monde universitaire est passé du modèle de la « *tour d'ivoire* » à celui du « *marché des savoirs* », de la *science* à la *technoscience*.

Dans le premier, l'universitaire enseigne et même ses recherches « *selon le principe de la liberté, de la vérité et du beau indépendamment de toute utilité sociale* » (Wafeu Toko, 2015 : 38). Dans le second paradigme, il veille à ce que son travail ait un intérêt pratique pour le monde socio-professionnel. C'est la raison pour laquelle ce paradigme privilégie un rapprochement entre les milieux universitaire et extra-universitaire. Ceci marque l'entrée de « *l'université dans une logique de productivité : on lui demande des résultats scientifiques, des prestations d'expertise et de formation* » (Pitzalis, 2002 : 31). Au-delà de la productivité, la nouveauté réside davantage dans l'exigence d'utilité de cette productivité.

C'est dans le dessein de reconstruire l'Europe que l'UNESCO, dès sa création en 1948, proposait déjà aux systèmes éducatifs et de formation de former en priorité des diplômés susceptibles de contribuer rapidement à cet effort de reconstruction. C'est dans ce sillage que l'on a entendu, au cours des décennies 1950 et 1960, la rhétorique des « *universités de développement* », comme un clin d'œil à la dénomination des « *Etats développementalistes* » (Tamekou, 2008 : 237). Sous le couvert des programmes successifs de quête de développement,

de réduction de la pauvreté, de croissance économique, ou encore de réduction du chômage, l'*université fonctionnelle* a définitivement pris son envol.

Elle a essayé de matérialiser, avec plus ou moins de réussite, les recommandations de l'UNESCO : la refonte des programmes afin de les rendre moins théoriques et plus pratiques ; la création des cycles de formation courts pour spécialiser très tôt les diplômés ; le renforcement du partenariat universités-entreprises afin que les formations répondent directement aux besoins du marché de l'emploi. L'insuffisance de ces efforts pour professionnaliser l'enseignement universitaire illustre une contradiction du management public que Tamekou nomme « *le débat entre l'image idéale de l'organisation (ce qu'elle doit être), et son fonctionnement concret (comment elle fonctionne dans un environnement spécifique)* » (2020 : 566).

Avec l'adoption du LMD en 2007, l'Université camerounaise est entrée dans une dynamique de mondialisation de la version européenne du fait universitaire : la globalisation universitaire. C'est un mouvement d'uniformisation des systèmes d'enseignement supérieur nationaux, en termes de types de formation, d'outils de gouvernance, de cycles de formation, par exemple afin qu'ils soient compatibles avec l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES). Ce mouvement, qui a débuté avec le processus de Bologne en 1997 au niveau européen, est désormais désigné par la globalisation universitaire ; elle-même étant de fait le pendant de la globalisation ou de la mondialisation de la culture occidentale dans le champ universitaire. Le processus de Bologne naît de la volonté pour les pays de l'union européenne de constituer au bout de dix ans, un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES). Ce projet prévoit, entre autres de créer des passerelles de mobilités entre universités de différents pays pour les enseignants et les étudiants, d'uniformiser la délivrance des diplômes de formation et de créer des équivalences entre diplômes de différents pays, etc. C'est pourquoi l'aspect le plus visible et le plus publicisé de ce projet est le système LMD, si bien que cette désignation est plus souvent utilisée en lieu et place du processus de Bologne.

La réforme de 1993 a apporté un nouveau souffle dans la gestion des problèmes de l'Université, en réorganisant les attributions administratives et financières des différents services et responsables universitaires, particulièrement celles des recteurs et *vice-chancellors*. Sortant d'une décennie 1980 dans laquelle la plupart de ces responsabilités étaient partagées entre le chancelier (ministre) et le recteur, la réforme introduit d'une part une déconcentration des pouvoirs et d'autre part une précision de ceux-ci. Ce faisant, le législateur a voulu réduire les confusions de rôles que l'on observait entre responsables à différents niveaux, pour espérer de meilleures performances de gouvernance ou de management des institutions universitaires.

Les enjeux immédiats étant liés à la consolidation du tissu universitaire par un désengorgement des effectifs d'étudiants désormais répartis dans plusieurs régions du pays, de même qu'à la professionnalisation de la formation universitaire dans le but de résorber le taux de chômage des diplômés qui poussait déjà à interroger la pertinence de cet enseignement universitaire. A côté de ces enjeux de massification et de professionnalisation, les responsables universitaires des décennies 1990 et 2000 étaient particulièrement attendus dans les efforts qu'ils mettraient en place pour réduire ou faire disparaître les mouvements d'humeurs qui se sont répétés dans les campus universitaires depuis les années 1980. Tels sont quelques défis auxquels devait faire face la gouvernance universitaire au début du millénaire.

2. La gouvernance académique, un axe de la « Nouvelle Gouvernance Universitaire »

Au milieu des dynamiques que nous venons de présenter, l'Etat du Cameroun s'est doté d'une politique universitaire qui, depuis au moins l'année 2007, répond à la dénomination de Nouvelle Gouvernance Universitaire (NGU). Cette politique universitaire s'articule autour -et peut être saisie à travers les maitres-mots de son slogan qui est : « *professionnalisation, compétitivité, numérique* ». Elle affirme la volonté de rendre l'enseignement universitaire plus efficace, en tirant profit des avantages de l'outil numérique dans l'enseignement et la gestion, pour rayonner au niveau international. La professionnalisation est adressée aux enseignants dans l'exercice de leur profession, notamment dans la qualité des enseignements afin qu'ils permettent aux étudiants de s'insérer dans le marché de l'emploi à l'issue de leur formation. La compétitivité concerne la visibilité de l'Université camerounaise au niveau international, par exemple à partir de la circulation de ses étudiants et enseignants, ou encore de sa performance dans les distinctions et les classements universitaires. La numérisation, quant à elle, apparaît comme un outil de travail privilégié pour l'enseignement (gestion des grands effectifs), l'apprentissage (recherche documentaire), même pour la gestion administrative (simplification et dématérialisation des procédures). Ainsi décrit, la NGU cible de nombreux défis de l'enseignement universitaire, y compris ceux que nous avons analysés dans le premier chapitre.

Un certain nombre d'action ont été menées dans le cadre de cette politique pour atteindre ces objectifs, par exemple :

- L'instauration et le paiement effectif d'une prime semestrielle de recherche pour les enseignants d'Université depuis 2009 ;
- Le recrutement massif d'enseignants d'Université en 2012 et entre 2019 et 2022 ;

- La signature entre le MINESUP et le GICAM d'une Charte en 2011 pour renforcer l'implication des entreprises privées dans la professionnalisation à l'Université ;
- La distribution annuelle, effective depuis 2012, d'une prime d'excellence académique aux étudiants des Universités publiques ;
- La distribution de cinq cent mille ordinateurs aux étudiants régulièrement inscrits à partir de l'année académique 2016-2017 dans toutes les Universités du pays ;

Cette politique est régulièrement précisée ou actualisée lors des rencontres de travail entre le Ministre de l'enseignement supérieur et les chefs des Institutions universitaires. À ces rencontres, peuvent participer des haut-cadres du Ministère (inspecteurs, directeurs, etc.), des partenaires du Ministère (organisations publiques ou privées, locales ou internationales), ainsi que des membres de l'administration universitaire (vice-recteurs, chefs d'établissements, etc.). C'est par exemple le cas, lors de traditionnelle « *réunion préparatoire de la rentrée universitaire* » qui se tient en début d'année académique. Elle sert à faire le point sur la marche à suivre et actualiser les objectifs à atteindre pour l'année académique qui commence. Durant ces rencontres, le Ministre prononce un « *discours d'orientation* », qui décline les points importants sur lesquels il invite les membres de la communauté universitaire à accorder plus d'intérêt, au courant de ladite année académique. Lors de la session de septembre 2019, ledit discours était intitulé « *consolider la gouvernance éducationnelle de l'Université camerounaise* » et abordait six axes de la gouvernance universitaire : (1) la gouvernance managériale, (2) la gouvernance académique, (3) la gouvernance institutionnelle, (4) la gouvernance numérique (5) la gouvernance sportive, artistique et culturelle et (6) la gouvernance infrastructurelle. Chacun de ces axes a fait l'objet d'une précision des objectifs à atteindre, accompagnés d'indicateurs devant permettre d'évaluer la performance de chaque Université et responsable d'Université à ce sujet. À titre d'illustration, le volet managérial était évalué à l'aune du nombre de mouvements d'humeur observés dans les campus universitaires ; le volet numérique était jugé par rapport au nombre de ressources éducatives accessibles aux étudiants en ligne ; ou encore le volet culturel qui était apprécié à partir des activités culturelles et sportives organisées.

Parmi ces différents axes de la gouvernance universitaire, l'axe académique regroupe les défis se rapportant à trois éléments : la professionnalisation des enseignants, la qualité de la formation universitaire et la compétitivité éducationnelle. Pour le premier, il s'agit d'évaluer la production des enseignants ainsi que le développement de leurs compétences professionnelles. Le deuxième se rapporte aux apprentissages des étudiants et à l'acquisition des compétences

devant justifier leur réussite académique et faciliter leur insertion socio-professionnelle. Le troisième et dernier élément se réfère à la performance de l'Université vis-à-vis des autres Universités à travers le monde. Cette performance s'évalue par exemple, via les classements internationaux ou des récompenses et distinctions remportées par l'Institution ou par certains de ses membres dans la recherche ou dans l'enseignement.

En se référant au *discours d'orientation* du Ministre de l'enseignement supérieur lors de la rencontre préparatoire de la rentrée universitaire 2019-2020, l'on se rencontre qu'il propose six indicateurs pour évaluer la gouvernance académique au terme de cette année académique :

- *Le respect scrupuleux du calendrier académique pour tous les programmes de formation de l'institution, aussi bien dans le cycle de Licence, que dans le cycle de Master ;*
- *La publication effective, par le Chef des institutions délivrant les diplômes, des listes des diplômés de l'année académique 2019-2020, aussi bien dans le cycle de Licence que le cycle de Master ;*
- *La délivrance effective et systématique des relevés de notes et des attestations de réussite à tous les étudiants de l'institution, y compris ceux du cycle de Master, avant la clôture de l'année académique 2019-2020 ;*
- *La mise en place et le fonctionnement effective (sic) au cours de l'année académique 2019-2020 au sein de l'institution d'un mécanisme d'évaluation à posteriori de la qualité et des performances internes et externes des programmes de formation de l'institution ;*
- *La production et la mise à disposition auprès de la tutelle au cours de l'année académique 2019-2020, de la cartographie de la recherche effectuée par les équipes et laboratoires de recherche de l'institution, avec ses impacts sur le développement du pays ;*
- *L'élaboration et la mise à disposition auprès de la tutelle au cours de l'année 2019-2020, d'une stratégie assortie d'un plan d'actions de mise en œuvre de la loi n°2013/011 du 16 décembre 2013 régissant les zones économiques au Cameroun, qui, faut-il le rappeler, autorise les Universités d'Etat et les Etablissements d'enseignement supérieur privé à être promoteur des zones économiques*

L'on peut remarquer que nombre de ces points sont essentiellement d'ordre institutionnel et dénotent davantage une vue holistique de la gouvernance académique. Les résultats attendus sont principalement : le respect du chronogramme des activités (des enseignements à la distribution des diplômes, en passant par les évaluations), ainsi que la recension des travaux menés (5^e point). L'on se rend compte qu'aucun indicateur n'évalue spécifiquement la qualité de la formation universitaire, bien que le 4^e point projette la mise en place d'un mécanisme d'évaluation de la performance de la formation universitaire. Par conséquent, entre la recension des travaux réalisés, le suivi du chronogramme des activités et l'inexistence d'un système d'évaluation des programmes de formation, ces indicateurs sont insuffisants pour évaluer l'efficacité de la gouvernance académique. Ils le sont d'autant plus, si l'on considère que celle-

ci constitue l'enjeu important que nous lui avons reconnu dans un contexte de globalisation universitaire et de rigueur managériale. D'où l'utilité de saisir de manière concrète dans la prochaine section les mécanismes de négociation et de mise en œuvre d'un outil de gouvernance académique *discuté* : l'évaluation du travail pédagogique.

II. Un outil de gouvernance académique querellé : l'évaluation du travail pédagogique

Vu la prégnance de l'enjeu de la quête de performance à l'Université, « *la question universitaire devient le problème de la recherche des instruments politiques et financiers qui rendent plus fonctionnelle la relation universités-entreprises et donc plus productives les activités qui sont attribuées aux universités* » (Pitzalis, 2002 : 38). Il s'agit de savoir comment améliorer la gouvernance universitaire et rendre l'Université plus efficace. En congruence avec les précédents développements de ce travail, nous explorons cette question en analysant l'évaluation du travail pédagogique en tant qu'instrument de gouvernance académique et universitaire. A quoi renvoie-t-elle ? Quelle est sa place dans la gouvernance académique ? Quels en sont les modalités d'application ? Comment les acteurs y participent-ils ? Ces questions permettent de comprendre jusqu'où se situe la prise en compte des exigences du nouveau management universitaire à l'UYI.

L'évaluation peut se définir comme étant une

activité conduite par les membres de l'équipe de travail (évaluation interne) ou par des personnes extérieures à l'équipe (évaluation externe) et qui vise à se prononcer sur la pertinence des objectifs, l'efficacité, l'efficience de l'action, en fonction des fins dernières de celle-ci et de l'optimisation (résultats/contraintes/moyens) (Raynal et Rieunier, 2009 : 185).

Elle ambitionne de limiter le déclin des autorités professionnelles, symptomatique du « *malaise contemporain* » (Aflalo, 2009 : 84). Cette ambition concerne aussi l'autorité de l'enseignant (pris comme professionnel de l'enseignement), qui est au centre de nombreuses attentes et défis à relever au sein de l'Institution universitaire.

Dans cette section, nous analysons l'intérêt que les acteurs de l'enseignement universitaire accordent à l'évaluation du travail pédagogique, ainsi que les dispositifs par lesquels elle se matérialise. Puis nous montrons les difficultés et les contradictions que génère la mise en œuvre de chaque dispositif entre les acteurs. Pour finir nous soulevons quelques répercussions auxquelles conduit l'absence de consensus autour des dispositifs d'évaluation du travail pédagogique à l'UYI.

1. Une évaluation en quête d'existence : prescrire dans les textes, et après ?

Il existe une difficulté à voir se matérialiser des activités d'évaluation dans la sphère des organisations publiques, notamment à cause de sa dimension contraignante, « *le discours de l'évaluation contribue ainsi à imposer la gestion des États comme s'ils étaient des entreprises* » (Aflalo, 2009 : 89). Et pourtant, l'évaluation est une prescription fondamentale, censée garantir la qualité de l'enseignement universitaire :

L'enseignement supérieur est soumis à l'obligation d'évaluations périodiques. Les objectifs de ces évaluations sont : l'instauration d'une culture et d'une pratique de l'évaluation ; l'amélioration de la qualité, de la pertinence et de l'efficacité du système de l'enseignement supérieur. (...) Le domaine de l'évaluation de l'enseignement supérieur recouvre notamment la politique de l'enseignement supérieur, les Institutions, les activités de formation et de recherche et la gouvernance (Loi N°2001/05, Articles 32-33).

C'est ainsi que le cadre règlementaire institue la nécessité de procéder régulièrement à des évaluations du travail à l'Université, et cela est aussi valable pour les activités de « *formation* », c'est-à-dire celles liées à l'enseignement, donc au travail pédagogique. Et au-delà de cette institution règlementaire, d'autres voix réclament la mise en œuvre de cette exigence ou injonction, qui n'est donc plus qu'externe. Au contraire, elle est davantage exprimée par des membres du corps enseignant sur le terrain :

Les enseignants se sont plaints auprès de l'administration (doyen) de l'inexistence des modalités d'évaluation de leur travail ; ils ont dit qu'une telle opération pourrait être sanctionnée par la délivrance d'un certificat, lequel certificat pourrait être ajouté, par exemple dans le cadre du changement de grade à l'Université, à côté du problème rapport pédagogique du Chef de Département (MC-CS-FAS, entretien du 19 octobre 2020).

La mise en œuvre de dispositifs d'évaluation est donc attendue par beaucoup mais le dispositif à utiliser à cet effet fait l'objet au niveau universitaire d'un conflit entre acteurs. Cependant, la pertinence d'un tel outil n'est pas partagée par tous les acteurs et chercheurs, dans la mesure où l'enseignement est une activité essentiellement relationnelle et humaine. En tant que telle, elle sujette à des influences fortement humaines et symboliques ne pouvant être « mesurées » et qui échappent à la vigilance de l'évaluateur. De plus l'acte même d'évaluer produit chez celui qui évalue des comportements auxquels la psychanalyse invite à réfléchir :

La jouissance mobilisée par l'évaluation divise le sujet. Aussi, quel que soit le mode employé –évaluer, se faire évaluer ou s'évaluer soi-même–, il s'agit pour l'évaluateur –fût-il aussi l'évalué– de soutirer le consentement du sujet à se faire traiter comme un objet. De cela, l'évaluateur retire une satisfaction perverse (Aflalo, 2009 : 84).

La satisfaction perverse qui est révélée ici peut s'expliquer si l'on considère l'évaluation comme un moment d'exultation à l'égard d'une envie ou d'une pulsion longtemps réprimée et inassouvie par l'évaluateur. L'évaluation peut donc être pensée comme une opportunité de *régler des comptes* entre les acteurs du monde universitaire.

Cette appréhension se pose dans différents contextes et appelle les responsables universitaires à réfléchir à des modalités et des dispositifs d'évaluation qui puissent être à la fois objectifs, consensuels et efficaces. À l'Université de Yaoundé I, nous notons globalement un sentiment d'insatisfaction généralisée auprès des enseignants quant à l'existence concrète de mécanismes d'évaluation du travail pédagogique. Cela transparait d'abord au niveau individuel, comme chez CC-INF, qui dit n'avoir « *jamais été confronté à un système objectif d'évaluation* » (page 69). Cela se confirme à travers ces propos de MC-CS-FAS, résumant des échanges tenus autour de la question, lors de conseils de Facultés :

Les enseignants se sont plaints auprès de l'administration (doyen) de l'inexistence des modalités d'évaluation de leur travail ; ils ont dit qu'une telle opération pourrait être sanctionnée par la délivrance d'un certificat, lequel certificat pourrait être ajouté, par exemple dans le cadre du changement de grade à l'Université, à côté du problématique rapport pédagogique du Chef de Département. Lorsqu'en fin d'année, le recteur a souvent demandé au doyen de transmettre ses félicitations aux enseignants pour la qualité de leur travail au cours de l'année, les enseignants les accueillent de façon mitigée, en demandant s'il n'y rien qui accompagne ces félicitations. Par exemple une lettre écrite, adressée l'enseignant et qui pourrait servir pour faire valoir ce que de droit. Le recteur a dit qu'il n'avait pas de service, ni de personnel approprié formé pour ce type de tâche ; tâche dont il approuvait la nécessité et l'utilité (MC-CS-FAS, entretien du 19 octobre 2020).

Ce constat général nous amène à interroger ce qui explique le déficit –voire l'inexistence– des mécanismes d'évaluation du travail pédagogique à l'Université, alors que toutes les catégories d'acteurs, de l'étudiant jusqu'au recteur, en réaffirment l'utilité et la nécessité.

Cependant, il serait quand même imprudent d'affirmer qu'il existe aucun mécanisme d'évaluation du travail pédagogique des enseignants. Les entretiens que nous avons eus font ressortir des tentatives qui existent ou qui ont existé avec plus ou moins de réussite dans ce domaine. À titre illustratif, nous pouvons en présenter deux qui continuent de faire l'objet de discussions au fil des années, en conseils de faculté ou de département, lorsque le problème de qualité de l'enseignement se pose. Il y a d'une part, la perspective d'une évaluation directe des enseignements par les soins des étudiants, et d'autre part une évaluation administrative menée par les responsables universitaires.

Dans le premier cas, l'enseignant sollicite l'opinion des étudiants par rapport à son enseignement. Cela peut se faire au cours du semestre ou bien à la fin de celui-ci. En cours de semestre, les avis recueillis l'aident à savoir ce qui fonctionne bien ou moins bien, et par conséquent voir ce qu'il pourrait améliorer. Les délégués d'étudiants constituent une cible prioritaire dans cette perspective :

en tant que délégué, un enseignant m'a déjà demandé "est-ce que tes camarades et toi vous avez bien compris la partie-là ? Est-ce que vous avez compris ? Est-ce que c'est nécessaire que je fasse un autre TD, s'il y a du temps bien-sûr ? Et parfois même, c'est le contraire. Je vais plutôt vers l'enseignant, et je demande à ce qu'on programme peut-être un TD sur telle partie. Donc généralement, c'est vrai que c'est beaucoup personnel quand je, j'ai l'impression que je, enfin je ne comprends pas la chose, et quand je demande à deux ou trois personnes, ça devient un peu, heu. Je me dis que c'est un peu plus général, du coup je pars demander à ce qu'un TD ou une explication soit faits sur cette partie-là (DEL-BCH, entretien du 29 février 2020).

Que l'initiative de discuter de la qualité de l'enseignement soit partagée par à l'enseignant et l'étudiant renseigne assez sur la viabilité d'un tel mécanisme et aussi sur la relation de confiance qui existe entre les acteurs qui y prennent part. Or, nous le verrons plus bas, la mise en place d'un dispositif consensuel d'évaluation du travail pédagogique fait surtout face à un déficit de confiance et un déni de légitimité qui sont des conséquences de conflits de pouvoir entre les acteurs.

Par ailleurs, une évaluation à la fin du semestre permet surtout d'avoir une perception générale de l'enseignement. L'enseignement pourra par exemple évaluer sa performance au regard de celle des étudiants à l'issue des examens, s'il pense qu'il existe un lien entre sa pratique pédagogique et les résultats des étudiants. Ce qui n'est pas le cas de tous les enseignants :

On ne peut non plus évaluer un enseignant sur la qualité de ses résultats académiques, c'est-à-dire les notes (des étudiants), non. Parce qu'il y a beaucoup de facteurs qui expliquent ce que c'est qu'une note, la réussite ou l'échec des étudiants dans une matière. Pour moi, c'est peut-être un élément d'évaluation, mais c'est très faible, c'est insuffisant (CC-INF, entretien du 11 mars 2020).

S'il affirme que les performances des étudiants ne suffisent pas pour évaluer celle de leurs enseignants, il reconnaît néanmoins au moins que ce critère doit en faire partie. Et si cela ne suffit pas, quelle autre modalité pourrait combler ce vide ?

L'autre modalité d'évaluation est administrative et aboutit à la rédaction d'un rapport pédagogique. Celui-ci est rédigé par un responsable universitaire (qui est statutairement le chef

de département, au regard de ses attributions). Ce document fait partie des pièces constitutives du dossier de changement de grade à l'Université. Le rapport pédagogique

retrace le plan détaillé du cours, les échos du cours et les résultats aux examens. Ce dernier aspect est probablement l'élément le plus déterminant du rapport pédagogique dans la mesure où il donne une certaine idée de la qualité de la méthode pédagogique du candidat et de la qualité de son cours (Wafeu Toko, 2015 : 146)

Cette définition structure le contenu du rapport pédagogique en trois articulations : le plan détaillé du cours, les « échos » du cours et les résultats des étudiants. Ainsi présenté, le rapport pédagogique est un document qui rend compte de l'effectivité du travail pédagogique de l'enseignant et surtout de son efficacité perçue à travers les performances des étudiants. Il revêt par ailleurs une connotation probante dans le cadre de la procédure de changement de grade, mais constitue aussi un outil de travail permanent pour le chef de département. De ce fait, le chef de département est continuellement responsable de l'évaluation du travail pédagogique des enseignants. Et à cet effet, il peut prendre appui sur divers autres acteurs (conseil de département, délégués, clubs et associations d'étudiants). Mais en même temps, son évaluation n'est pas exempte d'être remise en cause par l'enseignant évalué :

C'est une tâche qui est dévolue au chef de département. On en discute en conseil de faculté, mais généralement, on demande aux chefs de département de prendre leurs responsabilités. Ils prennent leurs responsabilités et ils rendent compte au doyen. Généralement, ça arrive au conseil de faculté lorsque celui a été sanctionné par son chef estime qu'il a été injustement sanctionné. C'est peut-être les étudiants qui sont fautifs, ou c'est son chef qui lui en veut. Mais quand lui-même il reconnaît qu'il n'a pas eu le temps, ça n'arrive pas au conseil de faculté (...) Donc lors de la (re)distribution des enseignements, on peut confier cet enseignement à un autre collègue, soit parce que les résultats sont mauvais, soit parce que vous n'êtes pas régulier, vous évaluer sur des notions que vous n'avez pas enseignées. Bref, il y a des causes, et donc l'assemblée ou le conseil de département vous frappe (MC-CS-FAS, entretien du 19 octobre 2020).

Nous comprenons que sauf cas exceptionnel, le chef d'établissement et les instances supérieures se rangent à l'avis et au jugement du chef de département. Dans une forme de collégialité au sein du conseil de département, il *sanctionne* les enseignants sur la base de trois motifs : les mauvais résultats des étudiants, absentéisme de l'enseignant et la pratique du piège (voir pages 52-54). Dans de tels cas, la sanction peut être le retrait des UE concernées à l'enseignant indexé.

Mais l'évaluation administrative du travail pédagogique peut aussi s'opérer au niveau des responsables de la faculté, et dans un spectre beaucoup plus large et continu. Elle peut s'opérer en associant deux outils de travail : le descriptif de l'enseignant et le cahier de texte. Le

descriptif du cours est le support didactique de travail de l'enseignant. Il contient le plan du cours (ici aussi), les leçons à aborder, les objectifs à atteindre les ressources à mobiliser ainsi que le découpage semestriel. Le cahier de texte quant à lui est un document fourni par l'administration universitaire et à faire remplir par l'enseignant à chaque séance d'enseignement. Il permet à l'administration universitaire de suivre la progression des enseignements prévus. Pour CC-PHI-1, la combinaison de ces deux outils est un moyen d'évaluation du travail pédagogique :

On (l'administration universitaire) nous demande de faire le descriptif du cours, parce que pour qu'on puisse vous évaluer, il faut d'abord qu'on sache ce qui est prévu. Donc le fait d'exiger ce descriptif est une évaluation en amont ; parce que contrairement au lycée où vous devez suivre un programme, on dit séquence tant, première semaine tant, à l'université, il y a un risque qu'un enseignant arrive, il commence à vous raconter ce qu'il a à vous raconter, et il pointe ses deux heures. Donc je dis en exigeant ces descriptifs du cours, ça permet à l'administration de s'assurer effectivement que le cours que vous dispensez, a été préparé et programmé par vous-même. Donc pour moi c'est à ce stade la principale formule d'évaluation (CC-PHI-1, entretien du 10 mars 2020).

C'est une autre forme de l'évaluation qui ne prend pas en compte des critères cités précédemment tels que la performance des étudiants ou bien leur perception du cours. Cette forme se focalise sur l'enseignement en lui-même, dans sa conception et sa progression effective, en lien avec les attentes fixées au départ. Mais là aussi, il existe des arguments contre l'adéquation de cette manière de procéder pour évaluer :

Les cahiers de texte ne sont pas un outil d'évaluation. C'est un outil de suivi des cours, c'est-à-dire, est-ce qu'on respecte, est-ce qu'on suit les programmes, est-ce qu'on fait cours régulièrement, donc c'est plus un outil de suivi opérationnel du cours, mais pas un outil d'évaluation. On ne peut pas évaluer un enseignant par rapport au cahier de texte, en tout cas sur le plan pédagogique. On peut juste regarder est-ce qu'il a fait les bons chapitres, est-ce qu'il a fait les chapitres qui étaient indiqués au programme (CC-INF, entretien du 11 mars 2020).

Il préfère utiliser le terme *suivi* ou *suivi opérationnel*, pour désigner le rôle que joue le cahier de texte vis-à-vis du travail pédagogique de l'enseignant. Visiblement, il est difficile de trouver une formule d'évaluation qui puisse satisfaire tous les acteurs. Et c'est ce que nous avons essayé de montrer ici. Chaque modalité présente pour les uns un avantage, qui constitue plutôt une défaillance pour les autres. Ce n'est donc pas vrai, comme nous avons semblé le croire plus haut, qu'il y a un déficit ou une inexistence des mécanismes d'évaluation du travail pédagogique. Ce qui est vrai, c'est qu'il existe une insatisfaction des acteurs quant aux modalités. Cette insatisfaction est globalement nourrie par le risque d'impartialité qui entraîne un déni de légitimité et un déficit de confiance entre l'évaluateur et l'évalué.

2. Le risque de se faire évaluer : entre conflits personnels et subversion de l'autorité pédagogique

Bien qu'elle ne fasse pas l'unanimité parmi les enseignants, la principale modalité sous laquelle s'effectue l'évaluation du travail pédagogique à l'Université est celle administrative. Dans son application concrète, elle s'appuie, comme nous l'avons sur différents acteurs individuels et collectifs. Mais malgré ces précautions, des récriminations lui sont néanmoins adressées, y compris de la part de certains chefs de département qui y s'emploient. La question du déficit d'objectivité réapparaît ici :

Bon en réunion de coordination, il y a des évaluations que l'on fait, des évaluations qu'on fait, mais il n'y a pas des outils, des outils de gouvernance qui montrent que, euh voilà, la qualité de l'enseignement n'est pas bonne, ou bien la qualité de l'enseignement est, est, est à améliorer ou est très bonne. Il n'y a pas d'outils de gouvernance (...) le doyen peut se lever un matin et dire que, pourquoi est-ce que cet enseignement-là, euh... C'est quand on voit le résultat qu'on commence à dire qu'il y a un problème ; alors que le problème, l'évaluation de l'enseignement, il devrait y avoir des critères clairs d'évaluation de l'enseignant, mais il n'y en a pas (PR-CD-FS, entretien du 15 juillet 2020).

De son expérience de chef de département, il ne voit pas, dans la manière dont cela est mise en œuvre au quotidien, les garanties de la pertinence de l'évaluation qu'il accomplit. Il remet en question l'existence d'outils de gouvernance et surtout des critères à prendre en compte à cet effet. Et pour aller plus loin, même le discours politique sur l'évaluation dans la Nouvelle Gouvernance Universitaire ne précise pas quel niveau d'objectivité, quels outils ou quels critères doivent être exigés dans ce cadre. Au-delà de la mise place et du fonctionnement effectif de mécanismes d'évaluation, le discours ne prescrit pas quels mécanismes concrets doivent voir le jour dans ce sens.

En outre, ces désaccords sont justifiés par le risque et la possibilité que le chef de département détourne, pour son intérêt personnel, l'attribution évaluatrice qui est statutairement liée à sa position administrative vis-à-vis d'un collègue. Comme le confirme le rappelle MC-CS-FAS, le chef d'établissement (doyen) ou le conseil de Faculté ont souvent dû arbitrer ce type de conflits entre un enseignant et son chef de département. Le premier accusant le second d'avoir été impartial et d'avoir mêlé ses sentiments propres dans l'appréciation de son travail. L'espace universitaire étant aussi un espace de conflit entre acteurs, le rapport de force peut pencher en faveur de celui qui dispose d'une arme ou d'une quelconque forme d'autorité sur l'autre. En l'occurrence, l'évolution de la carrière de l'enseignant repose au moins en partie sur la qualité du rapport pédagogique que le chef de département dresse à son endroit.

Il existe une autre raison pour laquelle les enseignants dédaignent le type d'évaluation mise en place, mais pas seulement à cause de la partialité du chef de département. Celle-ci concerne plutôt les étudiants, puisque le chef de département peut partir de leurs perceptions et appréciations pour évaluer le travail pédagogique de leurs enseignants. Là aussi, il existe un risque de conflictualité que les enseignants ont mobilisé pour en décrier la légitimité :

Les réflexions faites et les discussions menées avec les enseignants se sont soldées par la conclusion que l'évaluation par les étudiants serait trop arbitraire, compte tenu des qui existent parfois entre certains enseignants et étudiants. Certains étudiants saisiraient cette occasion pour régler des comptes avec certains enseignants, de même que certains enseignants pourraient influencer l'objectivité du jugement des étudiants à leurs égards (MC-CS-FAS, entretien du 19 octobre 2020).

Une première démarche serait de se prévaloir de l'absentéisme de certains étudiants, pour dire que ceux-là ne peuvent être objectifs dans leurs jugements, puisqu'ils n'assistent pas aux cours. Mais même sans en revenir à l'argument de l'absentéisme, il faut souligner ici l'importance qui est accordée à la qualité des relations entre enseignants et étudiants. La dynamique qui est à l'œuvre ici est celle de la subversion que l'étudiant dans la verticalité de la relation pédagogique, dans laquelle l'enseignant jouit d'une autorité pédagogique et d'un pouvoir légitime (chapitre 1). La crainte pour l'enseignant est de voir s'amenuiser son autorité vis-à-vis des étudiants car sachant qu'ils sont « *des autorités en devenir, celles qui attendent d'être autorisées* » (Schmitt, 2015 : 107). Leur donner le droit de les évaluer serait les élever au même rang pour en faire des autorités concurrentes.

Ces réticences à l'égard de l'évaluation du travail pédagogique des enseignants suggèrent l'hypothèse d'une volonté inavouée de ceux-ci de faire disparaître même le projet ou toute idée d'évaluation à leur endroit. D'une part, l'enseignant rechigne à voir l'étudiant être investi d'un pouvoir de d'évaluation, jugé illégitime et qui risque de déstructurer la relation et l'ordre pédagogiques. D'autre part, il craint de voir un collègue, le chef de département, abuser de son autorité dans l'exercice d'une mission statutaire, à des fins personnelles. Au-delà de l'insatisfaction des modalités d'évaluation proposée, cette démarche indique une volonté de se soustraire aux injonctions d'efficacité et de performance qui accompagnent le discours politique. Les réticences observées suggèrent la piste d'une quête d'autonomie professionnelle. Celle-ci regroupe des revendications concentrées sous le label de liberté académique, dont la forme qui s'actualise dans ce contexte est celle de la *liberté pédagogique*.

3. Derrière les réticences : la défense des libertés académiques ou un manque de volonté ?

Les acteurs du champ universitaire ont historiquement bénéficié d'un certain nombre de libertés liées à l'exercice de leurs fonctions intellectuelles à l'Université et dans la société. Il s'agit de la liberté de recherche d'une part et la liberté pédagogique ou d'enseignement d'autre part. Elles sont réunies sous l'appellation de liberté académique, qui stipule en somme que :

chaque professeur est indépendant dans ses activités et qu'aucun pouvoir universitaire, ou organisme ne pourrait dicter les lignes de la recherche ou les orientations de l'enseignement. (...) Cette idéologie de la liberté d'enseignement et de recherche a une fonction foncièrement interne : c'est la garantie de l'indépendance de chacun contre toute sorte d'intrusions (surtout de la part des collègues) (Pitzalis, 2002 : 143)

L'orientation de l'utilité prioritairement interne qu'en donne l'auteur est compréhensible dans le cadre d'une analyse intra-universitaire, celle qu'il fait. Mais, ces libertés existent bel et bien envers contre quiconque interne ou externe à l'Université agissant pour contraindre l'enseignant à orienter son enseignement et sa recherche dans un sens ou dans un autre. Ce principe est plus opérationnel dans le modèle universitaire humboldtien que dans la logique fonctionnelle qui fait de l'Université un acteur dans le marché des savoirs.

Si l'on suit cette, les réticences que nous avons observées précédemment relèvent d'un mouvement de « *résistances au changement pédagogique* » (Maingari, 1994) de ceux des enseignants qui portent à cœur ces libertés-là. En défendant ces libertés, ils défendent dans le même temps leur indépendance et peut-être même leur légitimité et leur raison d'être pour la société. C'est une perspective que retiennent nombre d'auteurs :

Cette indépendance se définit en termes de liberté d'enseignement qui, unie à la notion de liberté de liberté de recherche, constitue un véritable appareil idéologique que les enseignants opposent à toutes initiatives externes, considérées comme susceptibles de miner les fondements de la vie universitaire (Pitzalis, 2002 : 142).

Derrière cette absence de consensus sur le mécanisme d'évaluation à mettre en œuvre, l'on peut donc percevoir une quête d'autonomie professionnelle. C'est-à-dire une démarche intentionnelle qui répond et s'oppose à certaines injonctions institutionnelles perçues comme étant *intrusives*.

Cependant, l'on doit aussi envisager la thèse selon laquelle l'absence de consensus autour de la possibilité de mécanismes d'évaluation objectif permet aux enseignants qui l'alimentent de se soustraire de quelque exigence, d'où qu'elles viennent. Dans ce cas, l'enjeu ne serait pas nécessairement la préservation de l'esprit de l'Université, mais plutôt un manque de volonté dans le projet d'amélioration de l'enseignement universitaire et le refus d'améliorer sa pratique.

III. Incidences du développement pédagogique des enseignants sur la gouvernance académique

Après avoir discuté des enjeux liés à l'évaluation du travail pédagogique à l'Université, nous analysons concrètement comment la gouvernance académique est affectée par le développement pédagogique des enseignants. La propension d'un enseignant d'Université à agir sur la qualité de la gouvernance académique est fonction des compétences qu'il consolide au cours de son développement pédagogique. Quels sont les changements (gains et/ou pertes) que la mise en œuvre de ces compétences pédagogiques ont apportés sur différents aspects de la gouvernance académique ? Trois aspects de la gouvernance académique nous permettent de suivre cette incidence : la qualité de ses enseignements dispensés, la professionnalisation des enseignants et l'efficacité interne et externe de l'enseignement universitaire.

1. La qualité des enseignements dispensés

La qualité des enseignements dispensés renvoie ici à l'appréciation que les étudiants ont de la pertinence des savoirs qu'ils reçoivent et surtout des procédés par lesquelles ils les reçoivent. Il s'agit d'une part, de la satisfaire leur curiosité en répondant efficacement aux questions qu'ils se posent, et d'autre part de la faciliter leurs apprentissages en utilisant des procédés et des ressources « efficaces ». Comme nous l'avons vu plus haut, l'efficacité de ces procédés et ressources ne se limite pas qu'apprentissages effectifs. Elle touche aussi la capacité de susciter chez l'étudiant un intérêt pour l'apprentissage volontaire et une présence non contrainte aux séances d'enseignement. Une récente publication met en évidence l'incidence et l'impact des violences vécues par les enseignants de l'UYI sur la qualité de leur travail pédagogique :

Au quotidien, ils [les enseignants] critiquent et décrivent les bureaux exigus, insuffisants et mal éclairés, la pénurie de salles de cours et des laboratoires, les salaires peu compétitifs. Du fait de la frustration et de la démotivation qui en résultent, des enseignants pour les uns sont régulièrement absents, abandonnant les étudiants à eux-mêmes. D'autres, les plus réguliers, transforment leurs cours en des scènes de critiques violentes ou d'incitation à la violence auprès des apprenants (Djouda Feudjio, Deli Tize et Ousmanou, 2021 : 98).

L'idée qui est mise en avant dans cet extrait, c'est la manière dont les conditions matérielles de travail affectent négativement les enseignants et détériorent la qualité du travail pédagogique. Or, de nombreux travaux relativisent l'incidence des contraintes matérielles sur la qualité de l'enseignement universitaire. Ils insistent plutôt sur l'impact du capital humain via un « effort pédagogique » de la part des enseignants, notamment dans l'encadrement des étudiants du premier cycle universitaire (Mucchielli, 1998). Puisque les conditions de travail

(infrastructures, effectifs, etc.) sont les mêmes pour tous, l'appréciation que l'étudiant a de la performance de ses enseignants dépend de leurs compétences pédagogiques propres.

L'assiduité massive des étudiants aux cours d'un enseignant est un critère d'appréciation de sa compétence pédagogique et donc de la qualité de ses enseignements. DEL-PHI-1 compare l'expérience de deux enseignants de son département, dont CC-PHI-1, en ces termes : « *quand l'enseignant-là a cours, quand tu constates : il y a déjà la masse, tout le monde veut faire son cours. Mais quand c'est l'autre enseignant-là, tu vois, tout le monde veut fuir ; quand tu mets déjà ton nom sur la liste⁴³, tu cherches tout moyen pour fuir* » (entretien du 28 novembre 2019). Le premier enseignant dont il est question ici, c'est CC-PHI-1, et « *l'autre enseignant-là* » n'a pas été retenu pour les besoins de ce travail. La comparaison de DEL-PHI-1 survient dans sa volonté de marteler l'approbation *libre et massive* que ses camarades et lui ont du travail pédagogique de CC-PHI-1, contrairement à celui de son collègue. Cette appréciation est particulièrement intéressante parce que le cours de ce dernier est *esquivé*, nonobstant son recours manifeste à un outil de contrainte sur les étudiants pour qu'ils assistent à son cours : la liste de présence. La libre participation massive au cours étant pourtant un indicateur d'une bonne qualité d'enseignement, à travers la confiance que les étudiants ont envers l'enseignant.

Cette fascination est aussi due à l'usage de certaines ressources. L'illustration par la vidéographie, en tant qu'outil de pédagogie active est une pratique très plébiscitée par les étudiants. DEL-INF confirme cette position et précise l'attrait que les étudiants ont pour les cours réalisés par vidéoprojecteur :

Tout le monde (les étudiants) préfère les projecteurs, puisque c'est la méthode qui te permet de ne pas trop écrire ; tu comprends beaucoup, plutôt que de recopier. C'est une méthode qui est appréciée de tous. Naturellement, même quand il n'y avait pas de projecteur, il y avait toujours des enseignants qui étaient plus doués que les autres. Et aujourd'hui avec ce concept de projection des cours, certains sont plus à l'aise que d'autres (DEL-BCH, entretien du 15 février 2020).

Il souligne que la compétence de l'enseignant ne se limite pas à l'utilisation d'un projecteur. Cependant, l'utilisation de cet outil par l'enseignant fait une grosse différence au niveau des étudiants. Une différence positive, puisqu'ils la plébiscite. Il en présente deux avantages nets : une réduction de la prise de notes et une aisance dans la compréhension du

⁴³ Il s'agit d'une *liste de présence* pour les étudiants présents à un cours : c'est une feuille de papier que l'enseignant décide de faire circuler dans la salle pour que les étudiants présents y portent leurs noms et matricules. Si elle n'a pas de fondement règlementaire, c'est un outil auquel peut librement recourir l'enseignant dans le cadre de son travail. Cette liste peut servir ultérieurement de référence pour récompenser les étudiants assidus (ajout de notes par exemple) ou alors pour punir les étudiants absentéistes (expulsion définitive des cours dudit enseignant).

cours. Ces deux avantages en instituent les bases de l'efficacité, lorsque l'enseignant s'est formé à de telles méthodes d'enseignement, que ce soit par lui-même ou par l'entremise d'un dispositif institutionnel.

2. Le renforcement identitaire et la reconnaissance professionnelle de l'enseignant

L'un des enjeux de la formation pédagogique des enseignants d'Université se situe au niveau de la construction de leur identité professionnelle (Annot, 1994 : 24). En plus d'améliorer la qualité des enseignements sur la forme et le fond, le développement pédagogique de l'enseignant lui apporte aussi une satisfaction personnelle. Il s'agit d'un sentiment de reconnaissance et de valorisation professionnelles qui repose sur l'appréciation qu'il reçoit des étudiants, des collègues ou de l'administration. Par ladite appréciation, l'enseignant retrouve satisfaction à l'égard d'un objectif personnel ; celui de s'imposer aux yeux des autres acteurs comme une référence positive du travail pédagogique dans son environnement de travail :

Cette conscience professionnelle doit pousser à être responsable. C'est pourquoi tu dois savoir que ce que tu prépares là comme cours, c'est de la nourriture que tu vas donner à ces enfants. Si c'est bon, tu verras comment ces enfants vont grandir. Si c'est mal préparé, tu verras aussi comment est-ce qu'ils vont... Voilà, les échos ne vont pas tarder. Les échos ne vont pas tarder, il y aura toujours un retour. Mais c'est vous qui êtes venu vers moi, je ne sais pas où vous avez trouvé l'information (rires) (MC-BCH, entretien du 10 mars 2020).

Ce qui est évocateur dans cet extrait, c'est l'insistance avec laquelle il affirme que « *les échos vont parler* », comme pour dire qu'un travail positif fera l'unanimité et sera diffusé en des termes élogieux à travers la population universitaire. Cela est évocateur pour deux raisons. D'abord, elle rappelle l'analyse de la *lecture du bord* et de que nous avons faites à page 55 et surtout de l'aversion qu'en ressentent les autres acteurs suivant le récit de CC-LGA-2. Ensuite, en ajoutant « *c'est vous qui êtes venu vers moi* », il actualise de fait une plus-value qui est légitimée par la qualité de son travail. Chez certains enseignants, cette plus-value est davantage revendiquée lorsqu'ils poussent le lien jusqu'à la formation pédagogique qui est la leur :

Donc, je dirais que si je peux me vanter de quelque chose, c'est que les étudiants estiment que je connais un peu, je sais dispenser le cours. Je sais parler et parce que je suis un ancien enseignant du lycée, contrairement à tous les docteurs qu'on surprend. Il a eu le doctorat, on dit que bon maintenant, "tu t'installes en amphi, et tu enseignes". Je connais la pédagogie et la didactique (CC-PHI-1, entretien du 10 mars 2020).

Cependant, dans le contexte de cette recherche, cette reconnaissance a tendance à rester au niveau symbolique. Bien qu'elle distingue l'enseignant qui en jouit par l'admiration que les étudiants lui vouent, cela n'engage aucun avantage supplémentaire. Des discussions que nous

avons eues, il ressort que certains enseignants déplorent le fait que la qualité du travail pédagogique ne soit pas davantage prise en compte et récompensée par la hiérarchie universitaire. Ce qui explique que certains enseignants insistent sur la nécessité d'une évaluation *objective* du travail pédagogique. Si le travail universitaire mêle simultanément enseignement, recherche et consultation, ceux-ci s'affirment prioritairement comme des enseignants. Une identité à laquelle ils tiennent visiblement plus qu'à l'obtention rapide des différents grades de la hiérarchie universitaire :

Bon, pourquoi se frustrer ? Je ne pense pas qu'on devrait se frustrer, parce qu'on devrait suivre sa conscience. On y va comme on peut. Si on, si on veut se consacrer à la recherche, on va négliger les étudiants et les enseignants, parce que la recherche prend beaucoup de temps ; vraiment pour écrire une page, tu vas voir, ça va prendre beaucoup de temps. Je ne sais pas combien de temps tu as consacré pour concevoir ce questionnaire, mais c'est beaucoup de temps. Alors ce temps-là, si tu le passes là, tu n'auras pas le temps à consacrer pour un cours, un bon cours. Tu prépareras un cours, ça c'est certain, mais ce ne sera pas un bon cours. Alors, c'est quoi ta conscience ? Ta conscience, c'est, c'est faire ce pourquoi tu es là, parce que tu es d'abord là pour faire cours. C'est pour cela que dans le changement de grade, on regardera le nombre d'enseignements que tu effectues par semestre ; et ça va compter. Ça va compter, ça fait partir du rapport que ton chef de département va faire. Alors, puisque nous sommes d'abord enseignants, et que nous portons sur nos épaules cette responsabilité, on enseigne bien. Le peu de temps qui reste, on le partage entre la recherche et la vie en société, et on fait ce qu'on peut. Moi j'ai toujours pensé que j'ai une satisfaction grande quand j'ai bien fait mon cours, quand j'ai bien terminé mon année, quand j'ai corrigé mes copies à temps. Le reste, ça peut attendre ; après tout, je suis d'abord enseignante. Je vais gravir les grades de l'Université, oui c'est beau, (...) Donc, il y a un plaisir à se faire appeler monsieur le Professeur ou alors Professeur. C'est indéniable, mais ça, c'est une prouesse personnelle. Or, enseigner les autres, c'est ce pourquoi tu es là. Et tu sais que tu es utile parce que tu enseignes ; quand tu seras Maître des Conférences, tu le seras pour toi-même, toi et toi seule, tu partiras avec. Or si tu enseignes aux enfants, tu contribueras à la société, à renforcer la société (CC-LGA-1, entretien du 17 février 2020).

3. L'efficacité interne et externe de l'enseignement universitaire

Pensée comme une organisation économique, l'Université vend différents services, parmi lesquels figurent des programmes de formation, dont les premiers clients sont les étudiants. Sa crédibilité repose donc sur la satisfaction de ces derniers vis-à-vis de la qualité du service sollicité, mais aussi de son efficacité. L'on définit l'efficacité de l'Université à deux niveaux. D'abord au niveau interne à l'organisation, pendant le processus de formation, par le taux d'étudiants qui passent au niveau supérieur dans une année académique. Puis, à un niveau externe à l'Université, à la fin de la formation, par le taux d'étudiants diplômés qui trouvent un emploi sur le marché du travail. La question de l'efficacité est d'autant préoccupante à l'Université que l'avancement des étudiants y est très sélectif et ardu, et les taux d'abandon

énormes, notamment au premier cycle. Certains auteurs sur cette question interpellent la responsabilité des enseignants :

C'est pourquoi, plus que de matériel, de locaux ou même de temps, c'est d'encadrement dont les étudiants ont besoin. Ainsi, c'est avant tout sur la quantité et la qualité de l'effort pédagogique fourni lors du premier cycle par les enseignants que s'opère déjà et s'opérera davantage encore dans l'avenir la sélection. Telle est donc, qu'ils le veuillent ou non, la responsabilité des universitaires. Qu'ils en discutent, qu'ils la critiquent, fort bien, mais qu'ils ne la fuient pas (Mucchielli, 1998 : 174-175).

Nous avons déjà admis que le développement pédagogique des enseignants d'Université est au cœur de cet *effort pédagogique*. Et partant, les différents récits des acteurs montrent à quel niveau il contribue aussi, selon des modalités qu'il convient d'explicitier, au rehaussement de l'efficacité de l'enseignement universitaire.

Au niveau interne, l'efficacité d'une formation universitaire se mesure à l'aune du taux de réussite académique par niveau et par UE. C'est-à-dire, le pourcentage d'apprenants qui ont développé les apprentissages fixés au début de la formation comme en étant les objectifs pour chaque UE et chaque niveau de formation. C'est l'efficacité interne de l'enseignement universitaire. Dans ce cas, un système d'évaluation permet à l'enseignant de savoir, tout au long de la formation, si l'apprenant a atteint les objectifs de la formation pour chaque étape. L'efficacité de l'enseignement sera donc fonction du nombre d'apprenants qui a atteint les objectifs définis. Par voie de conséquence, l'efficacité d'une méthode ou d'une pratique pédagogique sera fonction de la quantité et de la qualité des apprentissages qu'elle permet aux étudiants d'obtenir.

Oh, il y a eu beaucoup de, beaucoup de gens ont validé hein. Et les notes étaient franchement ouf dans cette UE-là, par rapport aux autres UE ; parce que on a même eu à faire des CC, juste de manière orale hein, juste euh, tu passes comme ça. Il y a eu beaucoup de 100, 100, 100 ; les gens pensaient qu'on avait triché, mais en fait non. Et beaucoup d'enseignants lui ont dit, mais tu veux faire un CC oral ? Mais attention, il y aura beaucoup de sous, beaucoup de... Mais le professeur lui-même avait déjà peur. On l'a rassuré, on a dit monsieur, c'est nous qui vous parlons, monsieur nous on veut que vous... ; mais il était sous le choc ! Je dis, la plus petite note était au trop 60 ! Et quand tu avais même 60 là, on te regarde et on dit mais tu as même fait comment pour avoir 60 ? Nous, on est dans les 100, les 85, toi tu fais comment ? (DEL-ALL, entretien du 26 novembre 2020).

À la fin du processus, la qualité de la formation offerte sera jugée sur la base du taux d'employabilité des étudiants formés et diplômés. Il s'agit du nombre de diplômés qui réussissent à trouver un emploi (salarié ou à compte propre) à partir des apprentissages et des compétences développées durant sa formation. Plus un nombre élevé de diplômés entrant dans

cette catégorie est grande, meilleure et plus efficace est la formation. C'est là tout le propos de la dynamique de professionnalisation des enseignements à l'Université, afin que les diplômés aient une utilité pratique pour le monde socioprofessionnel. C'est une exigence qui résonne davantage dans les parcours de formation de type lettres ou sciences sociales. Par sa pratique et ses enseignements, CC-LGA-1 affirme avoir pris cet aspect en charge :

Il y avait un cours que je faisais, en formation bilingue, je me rappelle, le français pour les anglophones. Et je leur avais dit "vous avez l'obligation d'écouter le journal parlé en français. Et quand je viens au cours, je pique n'importe qui, il me dit ce qu'il a écouté dans le journal. Et je vous assure que moi-même je l'écoutais, j'écoutais tous les journaux, et donc tu ne pouvais pas me mentir. Et ils trouvaient ça dégueulasse. Ils me détestaient pour ça. Mais par la suite, il y a une qui a été recrutée à la BBC, qui est venue me dire que madame, c'est votre français qui a aidé à mon recrutement. Elle est venue avec un grand pot de parfum de 100, heu 200 000 pour me donner. D'autres ne me..., je sais, c'était difficile, c'était beaucoup leur demander, mais c'était pour leur bien, parce qu'ils développaient la langue. Et ils pouvaient se lever et s'exprimer aussi parce que la langue, c'est pouvoir se lever et parler (CC-LGA-1, entretien du 17 février 2020).

Bien sûr, il ne s'agit que d'un cas connu dans l'ensemble d'une promotion, le pourcentage de réussite n'est donc pas particulièrement admiratif comme taux d'employabilité. Nous insistons dans cet extrait sur le fait qu'une pratique comme l'écoute régulière du journal parlé dans une langue étrangère soit un facteur d'employabilité décisif. Elle a clairement développé chez l'étudiante une bonne maîtrise de son expression anglaise, malgré que les étudiants ne l'appréciaient pas toujours. Cependant c'est ce qui justifie l'expression de gratitude de l'ancienne étudiante vis-à-vis de son enseignante : elle y voit une contribution pédagogique à l'obtention de cet emploi.

Au-delà de la contribution strictement pédagogique, il y a aussi dans l'effort pédagogique, une part d'empathie et de souci pour la réussite de chaque étudiant. Cette autre dimension prend généralement la forme d'une aide individualisée, notamment à l'endroit des étudiants dont la condition peut être perçue comme étant précaire :

Des fois, ça peut être une fille qui a pris une grossesse. Je prends le numéro des parents, j'essaie de parler aux parents de ne pas rejeter cet enfant, ça arrive. Il y a une, on s'est croisé vers chez moi, elle venait chez une voisine, elle m'a vue. Elle a dit que c'est moi qui l'avais accueillie au niveau 1, et la manière dont je lui ai parlé, elle a tout validé. Elles sont nombreuses. J'ai pris un étudiant qui vendait au marché d'Acacias après son Bacc. Je l'ai suivi jusqu'à maintenant, il enseigne à l'Ecole normale (CC-LGA-2, entretien du 27 février 2020).

Que ce soit par un accompagnement psychologique ou matériel, l'enseignant agit sur la réussite de ses étudiants en prenant charge la part de difficulté à laquelle chaque étudiant est

confronté. Mais cela n'est possible que si l'enseignant de par sa formation pédagogique, dispose des compétences (scientifiques, socio-humaines et techniques) lui permettant d'y faire face. Les cas illustratifs que nous venons de présenter ne sont qu'une indication de comment l'enseignant influence la réussite académique et l'employabilité de ses étudiants. Plus précisément, nous avons montré comment cela est le fruit de son développement pédagogique qui transparait dans l'efficacité de sa pratique.

Cependant, et nonobstant la qualité de son développement pédagogique, l'enseignant et l'enseignement universitaire n'arrivent et ne peuvent atteindre les objectifs assignés. Il existe des contraintes qui limitent inexorablement l'incidence de cette formation pédagogique.

4. Une incidence limitée : les contre-pouvoirs du développement pédagogique

Jusqu'où va l'incidence du développement pédagogique des enseignants sur la qualité de la gouvernance académique ? Lorsque la question est posée en ces termes, la réponse est beaucoup plus mitigée, nuancée. D'autres facteurs sont soulevés et méritent d'être pris en compte :

Bon, c'est plus facile avec ceux qui viennent..., ceux qui ont déjà une certaine compétence. Ceux qui viennent avec beaucoup de faiblesses ne s'en sortent pas. Généralement, une fois qu'ils ont la licence, ils s'orientent ailleurs, ils quittent la germanistique. Par contre les moyens, j'ai des collègues en linguistique qui font des efforts pour les amener à un niveau acceptable, qu'ils puissent continuer au second cycle. (...) Ce que je constate, c'est que quand ils évoluent, donc quand ils se retrouvent aux niveaux 3, 4 ou 5, il n'y a pas un si grand changement : les meilleurs sont toujours ceux qui sont entrés à l'Université avec un très bon niveau (PR-CD-FALSH, entretien du 11 novembre 2020).

C'est dire qu'en dépit des mérites vantés par certains auteurs ou ceux démontrés au moins en partie dans ce travail, le développement pédagogique de l'enseignant ne constitue pas une panacée pour la formation des étudiants. Il ne subvertit pas toujours, malgré une rhétorique volontariste dans ce sens, l'ordre culturel qui précède l'entrée des étudiants à l'Université. Si la majorité de ceux qui entrent avec des « faiblesses » réussit plus difficilement que la majorité de ceux qui ont un « très bon niveau », alors le constat des limites de l'incidence du développement pédagogique de l'enseignant est acté. C'est un truisme de le dire, mais l'enseignant ne peut pas, à lui seul, améliorer la qualité de la gouvernance académique. Même en y consacrant le maximum d'effort pédagogique ou en intensifiant sa formation pédagogique, il n'est qu'un acteur au sein du système universitaire. Et sans lui ôter son statut de « *principal garant de la qualité des enseignements et des formations assurées dans les institutions d'enseignement supérieur* » (Loi N°2001/05, Art. 36), il en existe d'autres, dont l'action détermine aussi

l'efficacité de l'enseignement universitaire. Les choix et comportements adoptés par la catégorie estudiantine et la catégorie managériale constitue parfois des limites à l'incidence du développement pédagogique des enseignants sur la qualité de la gouvernance académique.

C'est le rôle de l'administration universitaire de prendre des décisions dans l'optique d'alléger le travail des enseignants et d'en améliorer le résultat. Cependant, il arrive que certaines de ces décisions en réglant un aspect d'un problème, en génère un autre. Ici, nous verrons comment deux outils de travail préconisés par l'administration universitaire se ont limité la marge de progression de la qualité de la formation universitaire. Il s'agit du recours à la délibération et de l'usage de la télé-évaluation.

Nous rencontrons le premier cas à travers l'expérience de CC-LGA-1, comme un choc, une privation de la liberté de l'enseignant remplacée par la nécessité de faire plaisir aux étudiants :

On te fait savoir que tu dois gérer les étudiants. Les étudiants sont rois, les étudiants sont princes. Les étudiants sont tout ce que vous faites aujourd'hui. Puis tu donnes les notes, on te dit "ajoute les notes". Avoue quand même que ça fait tomber un peu de plumes, pour une idéaliste que j'étais. Et puis on se dit "ok, je n'assisterai plus jamais aux délibérations. Moi je corrige, et puis faites ce que vous voulez". Et après on vieillit, et après maintenant on regarde les étudiants. Ils font tout ce qu'ils veulent, on les regarde comme ça (CC-LGA-1, entretien du 17 février 2020).

La délibération survient lorsque le taux de réussite à un examen ou à une épreuve ne satisfait les attentes de l'administration universitaire, car étant bas. Dans ce cas, un jury d'examen décide d'augmenter les notes de certains ou de tous les étudiants ayant composé, afin que le pourcentage de réussite atteigne un chiffre souhaitable. Le recours à cette stratégie se justifie principalement par la crainte de l'administration de voir des étudiants manifester à la suite de la publication de résultats injustes qui sont souvent, faut-il le rappeler le fruit de la pratique du piège par certains enseignants. Nombre d'enseignants, indépendamment de leurs compétences pédagogiques perçoivent donc la délibération comme une attaque contre leur légitimité professionnelle, car seul l'enseignant a le droit d'évaluer les apprentissages de l'étudiant et de lui attribuer une note conséquente.

En outre, l'inconfort de certains enseignants ne se situe pas au seul niveau de la délibération. Les conditions et les modalités d'évaluation utilisées lors des examens participent selon eux à atténuer la qualité de la formation et donc le niveau des étudiants, surtout ceux du premier cycle :

La façon d'interroger au niveau 1 et niveau 2 a changé, et c'est au niveau 3 que les étudiants commencent à rédiger. Nous ressentons cette faiblesse-là, parce que du niveau 1 au niveau 2, ce sont les questions à choix multiples. Ils commencent à rédiger au niveau 3, et puis la rédaction n'est pas aussi..., elle est pleine de fautes. Ils rédigent mal, et de toutes les façons, c'est leur système, c'est leur moment, c'est leur génération. C'est la massification, c'est le problème. Mais il est vrai qu'au niveau 1 et niveau 2, la télécommande, c'est pour résoudre ce problème, c'est favoriser la correction. Mais le prix à payer, c'est que l'enfant n'apprend pas à rédiger jusqu'au niveau 3. Il ne sait pas écrire une phrase française, il ne sait pas utiliser la ponctuation, c'est regrettable (MC-BCH, entretien du 10 mars 2020).

Il faut entendre par « télécommande », la dénomination usuelle qu'a prise un système d'évaluation en vigueur en L'UYI. Il s'agit en réalité d'une télé-évaluation : elle consiste à faire passer aux candidats lors des examens un questionnaire à choix multiples, par vidéo-projection. Ils répondent successivement aux questions en utilisant une télécommande fournie à cet effet. Les questions sont projetées une à la fois, sur un écran, avec des propositions de réponse. Les candidats disposent d'une minute pour choisir et valider leur réponse, avant que la prochaine question n'apparaisse à l'écran. Il s'agit d'une simple dématérialisation de l'évaluation académique. Cet extrait illustre l'embarras des enseignants à l'égard de cet outil d'évaluation. D'une part, il y a la reconnaissance d'une pertinence pratique, en ceci qu'il permet de gérer plus facilement ces effectifs pléthoriques avec un outil moderne. C'est une question de contexte, c'est ce qu'impose « leur moment, leur génération », et cela permet de « résoudre un problème ». D'autre part, il y a « le prix à payer », c'est-à-dire la difficulté que cette approche développe. Elle compromet la construction de certaines compétences chez l'étudiant dont la plus visiblement atteinte est la qualité de son écriture scientifique. C'est un effet « regrettable » de l'usage de la télécommande, mais donc tous les acteurs s'accommodent dans la mesure où il permet de faire exister une tranquillité apparente qui satisfait tous les acteurs.

Rappelons que cet outil a été introduit à l'UYI au second semestre de l'année académique 2015-2016 pour atténuer la charge du travail des enseignants dans la correction des copies, notamment au premier cycle. Dans un contexte marqué par un accroissement exponentiel des effectifs doublé d'un faible ratio d'encadrement, l'administration universitaire a saisi la perche de l'outil numérique pour y faire face. Appliqué aux niveaux 1 et 2, en FALSH et en FAS, cet outil n'a cessé de faire l'objet de critiques, notamment de la part de ces mêmes enseignants. Certaines de ces critiques ont été exprimées lors des Conseils de Faculté, par exemple en FAS :

C'est un échec, parce que les étudiants ont réussi à développer des stratégies de tricherie pendant les compositions. Tu les vois faire des signes comme ça (signes de la tête et des mains). Il dit à son ami "quand je vais faire ça, c'est la réponse". Or il y

a des enseignements qu'on ne peut pas évaluer efficacement par la télécommande. On perd beaucoup de choses, comme le raisonnement par exemple. Les étudiants regardent seulement, ils écrivent les réponses. On a essayé de voir les tricheurs, en complexifiant la manière de formuler les QCM. C'est pour ça qu'on a demandé une formation pour apprendre à faire les QCM, de telle sorte qu'on reconnaisse les étudiants qui trichent. Par exemple, les premières questions peuvent être des questions de base ; après on ajoute des questions de contrôle pour voir s'il connaît vraiment ce qu'il écrit, mais on n'a pas eu ça. En termes de convenance, le niveau de Licence I est trop délicat pour que cette méthode y soit appliquée, bien que ce soit le cas. Les enseignants se sont battus pour que cette méthode ne soit pas appliquée en Licence III. En termes d'impact sur la qualité de la formation, les enseignants du département de physique ont noté que depuis l'implémentation de cette méthode d'évaluation, le nombre de lauréats reçus au concours d'entrée à Polytech au cycle master, et ayant été formés dans ce département, a énormément baissé. On pourrait penser que cette méthode d'évaluation y est pour quelque chose (MC-CS-FAS, entretien du 19 octobre 2020).

La listes des griefs dressés à l'encontre de la télé-évaluation à l'UYI est longue : l'impossibilité d'identifier toutes les stratégies de tricherie des étudiants, l'inadéquation pour l'évaluation de certains enseignements, la délicatesse de certains niveaux de formation, la simplicité dans la formulation des questions, l'impact sur l'efficacité de la formation. Et cette liste ne comprend pas la défektivité du matériel d'évaluation qui connaît les problèmes qu'ont en commun les équipements technologiques en contexte africain : réseau, maintenance, etc.

Nonobstant ce récit de difficulté, le système de télé-évaluation est resté en vigueur durant les cinq à six dernières années. Pourquoi ? Deux facteurs peuvent l'expliquer. D'une part, il décharge les enseignants (catégorie principale de l'enseignement universitaire) d'une grande part fastidieuse de leur travail (la correction des copies) et qui en sont satisfaits. D'autre part, il permet à l'institution de faire des économies financières, en évitant de recruter une main d'œuvre supplémentaire pour la correction des copies. L'argument financier est le premier qui accompagne l'introduction des ressources numérique dans le monde du travail : réduire les dépenses et optimiser les rendements ; même si cela suppose de sacrifier la qualité du travail au passage. C'est pourquoi nous réaffirmons ce que nous avons dit plus haut : le recours à la télé-évaluation crée un environnement de tranquillité négociée et d'efficacité apparente. Chaque catégorie d'acteurs s'aménage des marges de manœuvre pour exiger plus de bénéfices, tout en limitant ses efforts et en reprochant à l'autre de ne pas en faire assez. Nous appelons cet état de l'enseignement universitaire : le stationnement pédagogique.

C'est ce qui explique que pour les enseignants par exemple, il y a une baisse du niveau de performance chez la grande majorité des étudiants. Mais cette baisse de niveau, chacun l'affirme à demi-mot, tout en se refusant d'en assumer la responsabilité, dans une atmosphère

qui n'est paisible que d'apparence. La réponse suivante restitue fidèlement la position de la plupart de nos informateurs quant à la question de savoir comment ils jugent le niveau de l'enseignement universitaire :

Ça, c'est un débat récurrent, parce que si vous dites que le niveau est bas, on va dire que mais c'était vous qui étiez sensés élever le niveau. Donc, vous ne pouvez pas dire que votre production est faible ou en deçà ; ça veut dire que vous vous incriminez vous-même. Donc, c'est une question délicate. Mais je ne m'empêcherai pas de signaler qu'il y a une dégringolade spectaculaire dans la maîtrise des compétences requises des étudiants. Il s'agit aussi bien de l'expression orale qu'écrite, de la capacité de cognition, ou de la capacité analytique face à un problème ou une question philosophique donnée. C'est-à-dire que c'est à peine si on ne demande pas "est-ce qu'ils ont vraiment eu le Bac ?" Vous voyez, bon là, on renvoie un peu la balle au niveau du secondaire. Quand les gars arrivent dans un tel état de délabrement intellectuel, on fait comment ? On fait comment ? Donc, c'est les challenges. Et justement à l'Université, avec le système de cours magistral, ça ne facilite vraiment pas les choses. Ça veut dire aussi qu'il y a un paradoxe vraiment malheureux : les étudiants eux-mêmes ne veulent plus le savoir, ils veulent la note. Qui est à l'origine de ça ? Je ne sais pas. Ils veulent juste capitaliser. Est-ce qu'ils ont compris le cours ? (CC-PHI-1, entretien du 10 mars 2020).

Entre « dégringolade spectaculaire » et « délabrement intellectuel », les mots utilisés pour dépeindre ce tableau sont particulièrement crus et durs. Certains traits de ce tableau rappellent le problème pédagogique à l'Université (voir chapitre 2) mais sans les mouvements d'humeurs y afférents. Les responsabilités de cette situation sont réparties entre la qualité de l'enseignement secondaire, la rigidité du cours magistral, le désintérêt des étudiants pour l'apprentissage. Or l'hypothèse au départ de ce travail affirme que la formation des enseignants à la pédagogie universitaire leur permet de prendre en charge les contraintes du travail pédagogique et améliore la qualité de la gouvernance académique. Il apparaît que ce levier, parce qu'il ne concerne que l'enseignant n'a qu'une incidence limitée sur la qualité de la gouvernance académique, ce d'autant que tous les enseignants n'en font pas une priorité. Au demeurant, seule une minorité consent à reconnaître la nécessité ou même l'utilité d'une formation pédagogique pour les enseignants d'Université. La question de son incidence sur la gouvernance académique est donc neutralisée à deux niveaux. Au niveau des enseignants, il y a la non-adhésion de la majorité d'entre eux à cette idée, et au niveau du système universitaire, certains choix et comportements des autres acteurs impliqués ont un effet limitatif et contradictoire. La qualité de la formation dispensée et le renforcement de l'identité professionnelle sont les seuls aspects de la gouvernance académique sur laquelle le développement pédagogique a une incidence visible. En ce qui concerne l'employabilité des diplômés, il existe des paramètres qui agissent et limitent l'incidence que ce développement

pédagogique pourrait avoir sur elle, encore faudrait-il que ce soit les enjeux soient partagés. Les données de terrain et l'analyse produites à l'issue de ce travail nous permettent d'en douter.

CONCLUSION GENERALE

La réflexion qui s'achève ici a émergé en saisissant deux principaux phénomènes réguliers en lien avec l'actualité de l'enseignement universitaire : la constance des critiques adressées à l'enseignement universitaire et l'invitation à former les enseignants à la pédagogie universitaire. Partant de ce double constat, nous avons choisi d'interroger l'incidence que cette formation pédagogique des enseignants pouvait avoir sur la qualité de la gouvernance académique. Pour ce faire, nous avons formulé l'hypothèse suivante : la formation des enseignants à la pédagogie universitaire renforce leur identité professionnelle, améliore la qualité des enseignements dispensés et favorise l'employabilité des diplômés. Nous avons adopté une double approche expérientielle et interactionniste, puisée à la source de la théorie de l'habitus pédagogique dans la formation d'une part, et d'autre part dans les développements de l'analyse dramaturgique. Le terrain empirique qui nous a permis de discuter la validité de notre problématique est celui de l'Université de Yaoundé I, en particulier les deux établissements facultaires que sont FALSH et la FAS. Nous y avons mené des entretiens approfondis avec six délégués d'étudiants, sept enseignants et trois responsables universitaires. Les échanges ont porté sur la matérialité du travail pédagogique, les expériences et trajectoires de formation des enseignants, les perceptions vis-à-vis de la pédagogie universitaire, ou encore la qualité et l'évaluation du travail pédagogique à l'Université. Ce matériau a été complété par une observation documentaire de documents administratifs qui encadrent l'activité universitaire au Cameroun. Le travail a été construit en quatre chapitres indépendants et complémentaires portant respectivement sur (1) la complexité du travail pédagogique, (2) le débat pédagogique à l'Université, (3) le développement pédagogique des enseignants d'Université et (4) la gouvernance académique à l'Université. Voici, en quelques lignes, les principaux résultats développés au niveau de chaque chapitre.

Le premier décrit les cadres de l'enseignement universitaire, les mécanismes qui participent de l'organisation du travail pédagogique à l'Université et les contraintes qui pèsent sur l'enseignement. Il analyse aussi les comportements qui dénotent de la difficulté avec laquelle enseignants et étudiants vont à la rencontre de l'enseignement et de l'apprentissage à l'Université de Yaoundé I. L'on découvre que l'enseignement universitaire est régi par des modes d'organisation et de fonctionnement, et soumis à des difficultés structurelles et socio-humaines dont la mise en relation produit des pratiques décriées par les acteurs qui y prennent

part. Quatre de ces pratiques ont été retenues et analysées comme étant des ajustements dramaturgiques, des réponses que les enseignants et les étudiants produisent dans un contexte pédagogique fortement contraint : le « fax », du « bord », de la « requête » et du « piège ». Par ailleurs, ces figures du travail pédagogiques rentrent dans la constitution de ce que des auteurs ont nommé « *le malaise de l'Université* ».

Le deuxième chapitre a saisi l'examen du *malaise pédagogique universitaire* pour en faire un symptôme du *problème de pédagogie à l'Université*. Cette notion a permis de donner une forme discussive à un phénomène latent qui accompagne la vie universitaire depuis des décennies déjà : *le débat pédagogique*. Il permet de voir pourquoi et comment un profond désaccord existe entre les acteurs du monde universitaire au sujet de la nécessité de recourir à la pédagogie en contexte universitaire. Cette discussion a ouvert sur la mise en sens de ce à quoi correspond la pédagogie universitaire, en termes de pratiques et de marqueurs, selon l'expérience sociohistorique des acteurs de l'Université de Yaoundé I. Ce chapitre s'est achevé par une discussion sur la pertinence des compétences attendues et développées par les enseignants en contexte de pédagogie universitaire.

Le chapitre 3 a prolongé la question des compétences pédagogiques des enseignants d'Université afin de découvrir les processus qui mènent ou participent à leur développement. S'ouvrant par une discussion sur les trajectoires du choix de la carrière d'enseignant d'Université, il a montré que ce choix n'est pas évident dès les premières années universitaires et survient, *in extremis*, lorsque les autres possibilités d'emplois ont disparu. Nous y avons découvert trois profils de la formation ou du développement pédagogique des enseignants dont les circuits ne sont pas exclusifs les uns des autres. Le *moniteur* est celui qui a fait ses classes derrière son directeur de thèse, en le suivant pour l'observer, lui faciliter le travail et au bout d'un moment, enseigner en sous-main à sa place, en cas d'empêchement. Le *grand prof* est un ancien enseignant de lycées qui, formé à l'École Normale Supérieure, a acquis une longue expérience dans l'enseignement secondaire et en a transposé les acquis avec succès, une fois recruté en tant qu'enseignant d'Université. Le troisième, moins commun, est celui de la *formatrice* en linguistique, qui ayant participé pendant près de vingt ans à des rencontres de partage avec des enseignants du primaire et du secondaire, autour de l'enseignement des langues nationales. Elle a reçu de ces derniers et de façons inattendues, des savoirs et astuces d'enseignement qu'elle a adoptés au fil du temps dans son enseignement à l'Université. Ces trois profils rencontrés au moins une fois dans la trajectoire de chacun de nos informateurs, nous a permis de systématiser des déterminants du développement pédagogique de ces

enseignants à trois niveaux. Au niveau individuel, la présence, la passion et l'intérêt pour la recherche universitaire se sont très vite dégagés. Au niveau situationnel, l'écoute des collègues et le partage avec les étudiants ont constitué un aspect très important. Au niveau structurel enfin, l'appui institutionnel n'a joué qu'un rôle d'approbation, car les dispositifs mis en place étaient en déphasage avec les besoins des enseignants. Ce dernier niveau relativise la contribution des dispositifs formels proposés par la hiérarchie universitaire et permet de questionner la place que la formation pédagogique des enseignants occupe dans la gouvernance universitaire.

Le quatrième et dernier chapitre analyse, sous le prisme managérial, les relations entre le développement pédagogique des enseignants et la gouvernance académique à l'UYI. Cette analyse est mise en perspective avec la présence d'enjeux de gouvernance importants insufflés par la politique de Nouvelle Gouvernance Universitaire et ces injonctions de performance. Mais dans un contexte où les outils d'évaluation du travail pédagogique ne font pas l'unanimité entre les acteurs, et où l'enseignant revendique davantage de libertés, il est difficile pour la gouvernance académique de changer de cap. C'est ce qui nous conduit à affirmer que la formation pédagogique des enseignants a un impact limité sur la gouvernance académique. Nous l'avons démontré à partir de trois aspects : (1) le renforcement de l'identité professionnelle enseignante, (2) la qualité des enseignements dispensés et (3) l'efficacité de l'enseignement universitaire.

De façon transversale, trois principales conclusions en résultent. Dans un premier temps, le développement pédagogique des enseignants renforce l'identité et la valeur professionnelles de l'enseignant. Il permet en ceux qui en montrent les traces, de jouir d'un capital symbolique auprès des étudiants, car ces derniers les tiennent en admiration pour cette compétence.

À un deuxième niveau, il améliore la qualité des enseignements dispensés et celle de la formation universitaire. L'actualisation des contenus du cours et surtout l'efficacité des pratiques pédagogiques mises en œuvre grâce aux compétences acquises, font de leurs enseignements ceux auxquels les étudiants ne manquent pas d'assister, au risque d'en perdre les explications importantes.

Cependant, et c'est la troisième conclusion, le développement pédagogique des enseignants n'agit pas directement sur l'employabilité des diplômés. Plusieurs autres facteurs sont plus décisifs que la qualité de la formation entre dans la recherche et l'obtention d'un emploi dans un marché compétitif. C'est le cas du capital social, sur lequel l'enseignant n'a pas de contrôle, qu'importe sa formation pédagogique.

Les conclusions de ce travail font état d'une double contribution réelle dans le domaine encore fleurissant des études sur l'enseignement en milieu universitaire.

La première, d'ordre analytique, se situe au niveau de la précision de l'incidence de la formation des enseignants à la pédagogie universitaire sur la qualité et l'efficacité de l'enseignement universitaire. Les écrits qui existent sur la question, notamment d'inspiration didactique, mettent en lumière les aspects sur lesquels la formation pédagogique des enseignants pourrait avoir un impact. Or ces travaux, parce qu'ils ne partent pas toujours de recherches empiriques rigoureuses, se contentent de propager un discours institutionnel ou militant sans avancer les démonstrations qui valident ces thèses. Le premier mérite revendiqué par notre entreprise est de nous être saisi d'une interrogation à priori exclusivement didactique, et de l'avoir problématisée, puis traitée à partir des outils et du raisonnement sociologique. Ce travail montre à quels niveaux et dans quelles conditions, la formation pédagogique des enseignants d'Université a une incidence sur le travail pédagogique et sur la gouvernance académique, à partir des cas de deux facultés de l'Université de Yaoundé I.

La deuxième contribution de ce travail, non moins importante, est d'ordre empirique et découle de l'orientation sociologique que nous avons choisie. D'inspiration ethnographique, il fournit une description précise des pratiques pédagogiques qui viennent à la fois du côté des enseignants et de celui des étudiants en contexte camerounais. Il s'inscrit à la suite des ethnographies en milieu universitaire à la découverte de la matérialité du métier d'enseignant et du métier d'étudiant. La mise en exergue de pratiques authentiques permet de susciter de nouvelles vues sur le sens de l'Université et de son appropriation par les acteurs du travail pédagogique. Cette description fine permet par exemple de donner vie au débat pédagogique, à travers la configuration des perceptions contradictoires que les acteurs ont à l'égard de la pédagogie en milieu universitaire. La même attention révèle enfin une diversité de profils, de trajectoires et d'expériences d'enseignants qui informent sur leur entrée, leur socialisation et surtout leur appropriation de cet espace socioprofessionnel, avec ses enjeux et ses défis.

Cette richesse empirique nourrit l'espoir de voir naître à la suite de ce travail de nombreux autres, dans le sens d'approfondir la compréhension des dynamiques de la production du fait pédagogique universitaire au Cameroun. Une hypothèse provisoire (et volontairement hâtive, compte tenu de l'état des savoirs sur la question), la lierait aux dynamiques qui ont cours elles aussi dans la production du Cameroun contemporain. Nous pourrions par exemple imaginer que la conception et la mise en œuvre des politiques d'enseignement universitaire rencontrent,

chez les acteurs, des logiques d'action symboliques, sociales, économiques et politiques qui ne vont pas nécessairement dans le sens de l'atteinte des objectifs du discours officiel.

Pour finir, deux facteurs limitent la contribution de ce travail : d'une part le fait d'avoir voulu couvrir deux Facultés a conduit à mêler des domaines de savoir trop variés ; d'autre part, l'analyse aurait pu s'appuyer sur bien plus d'informateurs pour un échantillon numériquement plus représentatif des domaines de savoirs et disciplines mentionnés, afin de conférer davantage de légitimité au travail qui s'achève.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adangnikou, N. (2008). Peut-on parler de recherche en pédagogie universitaire, aujourd'hui, en France ? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 601–621.
- Affa'a, F.-M. et Des Lierre, T. (2002). *L'Afrique noire face à sa laborieuse appropriation de l'université : les cas du Sénégal et du Cameroun*. L'Harmattan.
- Aflalo, A. (2009). L'Evaluation : un nouveau scientisme. *Cités*, 1(37), 79-89.
- Aït Ali N. et Rouch J.-P. (2013). Le "je suis débordé" de l'enseignant-chercheur. Petite mécanique des pressions et ajustements temporels. *Temporalités*, [en ligne], <http://journals.openedition.org/temporalites/2632>, consulté le 13 juillet 2021.
- Altet, M., Fabre, M. et Rayou, P. (2001). Une Fac à construire : sur quelques aspects paradoxaux de l'expérience universitaire. *Revue française de pédagogie*, 136, 107-115.
- Ambroise, C. (2016). *Étude du développement professionnel des enseignants-débutants par le biais des souvenirs de leurs premières expériences et de leurs croyances d'efficacité* [Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Université Blaise-Pascal Clermont-Ferrand].
- Ateba Eyene, C. (2012). *Le Cameroun sous la dictature des loges, des sectes, du magico-anal et des réseaux mafieux : de véritables freins contre l'émergence de 2035 : (la logique au Cameroun de la performance)*. Saint-Paul.
- Avanzini, G. (1997). Les déboires de la notion de pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 120, 17-24.
- Awondo, P. (2012). *Homosexualité, sida et constructions politiques. Ethnographie des trajectoires entre le Cameroun et la France* [Thèse de Doctorat en Anthropologie sociale et ethnologie, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales].
- Awono Onana, C. et Fouda, M. (2014). La Réforme de gouvernance au Cameroun : entre régulation forte et privatisation. Dans M. Martin (dir.), *La gouvernance dans l'enseignement supérieur : quelles politiques, avec quels effets ?* (pp. 77-109), IPE-UNESCO.
- Bachir Bouba, (2016). The ethics of teachers' practices during evaluations at university level : the case of the university of Maroua, *International Journal of Education and Practice*, 4(8), 223-233.
- Balleux, A. et Perez-Roux, T. (2013). Transitions professionnelles. *Recherche et formation*, (74), 101-114.

- Banque Mondiale, (2003) [2002], *Construire les sociétés du savoir. Nouveaux défis pour l'enseignement supérieur*. Banque Mondiale.
- Barry, A. (2018). *Manières d'enseigner et manières d'apprendre : une étude des phénomènes de sensibilité au contrat didactique chez des étudiants de Licence 3. Une contribution à la pédagogie universitaire dans les Sciences Humaines et Sociales* [Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Bordeaux].
- Beaud, S. et Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser les données ethnographiques*. La Découverte.
- Bédard, D. et Cabana, M. (2015). La Formation à l'enseignement à l'université : l'expérience du Microprogramme de troisième cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur. *Revue d'étude des Cantons-de-l'Est*, (44), 41-55.
- Belinga Bessala, S. (2005). *Didactique et professionnalisation des enseignants*. CLE.
- Belinga Bessala, S. (2010). *Didactique universitaire et formation à l'enseignement des professeurs d'université*. L'Harmattan.
- Bella, A. E. (2010). *L'Institution universitaire au Cameroun : dynamiques, ruptures et permanences d'une réalité plurielle : des origines à 2001* [Thèse de Doctorat/PhD en Histoire, Université de Yaoundé I].
- Berbaum, J. (1999) [1984]. *Apprentissage et formation* (5^e édition). PUF.
- Bertocchini, P. (2013). Différenciation pédagogique et contextualisation. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 3(123-124), 273-282.
- Bireaud, A. (1990). Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie*, 91, 13-23.
- Bireaud, A. (1994). Éditorial. Quelle formation pédagogique pour les enseignants du supérieur. *Recherche et Formation*, (15), 5-9.
- Bogui, J.-J. (2007). *Intégration et usages des Technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'Éducation en Afrique : Situation de l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire (2003-2005)* [Thèse de Doctorat en Sciences de l'information et de la communication, Université Michel de Montaigne-Bordeaux 3].
- Bogui, J.-J. (2017). Analyse de la dynamique intergénérationnelle dans la perception des technologies numériques et leur intégration dans la pédagogie universitaire à l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan (Côte d'Ivoire). *Canadian Journal of Communication*, 42(2), 273–289.
- Bonicco, C. (2007). Goffman et l'ordre de l'interaction. Un exemple de sociologie

compréhensive. *Philonsorbonne*, (1), 31-48.

- Bonnewitz, P. (2002) [1998]. *Premières leçons sur la sociologie de Pierre Bourdieu*. PUF.
- Bouchetal, T. (2015). *Parcours de professeurs des écoles en cours de carrière. Epreuves, ressources : pour quel développement professionnel ?* [Thèse de Doctorat de Sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon 2].
- Bouopda, A. (2016). *La Genèse de l'enseignement supérieur au Cameroun, 1945-1965* [Mémoire de Master 1 en Histoire, Université Panthéon-Sorbonne (Paris I)].
- Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique*. Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Minuit.
- Bourdieu, P. (2016) [1979]. *La Distinction*. Minuit.
- Bourdieu, P. Chamboredon J.-C. et Passeron J.-C. (1983) [1968]. *Le Métier de sociologue. Préalables épistémologiques*. Mouton, EHESS.
- Broccolichi, S. et Roditi, E. (2014). Analyses didactique et sociologique d'une pratique enseignante. *Revue française de pédagogie*, 188, 39-50.
- Buffa-Potente, C. (2016). *La pédagogie universitaire en question(s). Points de vue d'étudiants en reprise d'études en master, d'enseignants-chercheurs et de responsables institutionnels* [Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Nantes].
- Cabana, M. (2019). *Étude sur la motivation et les stratégies d'apprentissage d'étudiants dont les enseignants sont formés à la pédagogie de l'enseignement supérieur* [Mémoire de Maîtrise en Sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke].
- Charle, C. et Verger, J. (1994). *Histoire des universités*. PUF.
- Charlier, J.-E. et Croché, S. (2010). L'inéluctable ajustement des universités africaines au processus de Bologne. *Revue française de pédagogie*, 172, 77-84.
- Chevrier, B. (2019). *Approche longitudinale de l'ajustement psychosocial des étudiants primo-entrants en contexte universitaire : une question de transition vers l'âge adulte* [Thèse de Doctorat en Psychologie, Université de Bordeaux].
- Combessie, J.-C. (2007). *La Méthode en sociologie*. La Découverte.
- Côme, T. (2013). La Gouvernance des Universités. Editorial. *Gestion et Management Public*, 2(1), 1-5.
- Communauté Economique et Monétaire de l'Afrique Centrale, Directive N° 01/06-UEAC-019-CM-14 portant application du système LMD (Licence, Master, Doctorat) dans les université et établissements d'enseignement supérieur de l'espace CEMAC.

- Communauté Economique et Monétaire de l'Afrique Centrale, Directive N° 02/06-UEAC-019-CM-14 portant organisation des études universitaire dans l'espace CEMAC dans le cadre du système LMD.
- Costa, C. et Murphy, M. (2015). Bourdieu and the Application of Habitus across the Social Sciences. Dans C. Costa et M. Murphy (dirs.), *Bourdieu, Habitus and Social Research. The art of application*, (pp. 3-17). Palgrave Macmillan.
- Costa, C. et Murphy, M. (Dirs.), (2015). *Bourdieu, Habitus and Social Research. The art of application*. Palgrave Macmillan.
- Coulon, A. (1997). *Le Métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. PUF.
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13.
- Djouda Feudjio, Y. B. (2009). L'adoption du "système LMD" par les universités du Cameroun : enjeux, contraintes et perspectives. *Revue de l'Enseignement Supérieur en Afrique*, 7(1-2), 141-157.
- Djouda Feudjio, Y. B., Deli Tize, T. et Ousmanou S. (2021). Déterminants des violences et conséquences vécues par les victimes en milieu universitaire. Dans H. Mimche (dir.), *Genre de violence en milieu universitaire au Cameroun. Des trajectoires masculines et féminines différenciées* (pp. 895-118). L'Harmattan.
- Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés contemporaines*, (29), 73-85.
- Dubet, F. (2002). Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? *Education et sociétés*, 1(9), 13-25.
- Duguet, A. (2014). *Les Pratiques pédagogiques en première année universitaire : description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants* [Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Bourgogne].
- Ela, J.-M. (2001). *Guide pédagogique de formation à la recherche pour le développement en Afrique*. L'Harmattan.
- Ertek, B. (2020). Le concept de "pédagogie universitaire" selon les étudiants de Licence en Didactique du Français Langue Étrangère. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 6(1), 49-65.
- Fame Ndong, J. (2012). Quel enseignement et quelle recherche, en Afrique, à l'horizon 2015. *Géostragies*, (25), 229-235
- Fave-Bonnet, M.-F. (2003). Les universitaires : une identité professionnelle incertaine.

Hermès, La Revue, 1(35), 195-202.

- Florent, L. (2015). La folle journée. Un exemple de pédagogie active pour sensibiliser les étudiants à la gestion du stress. *Actes du VIIIe colloque Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur*, Brest, 17-19 juin 2015, 675-681.
- Fouda Ndjodo, M. et Awono Onana, C. (2012). *Les Réformes de gouvernance dans l'enseignement supérieur Camerounais*. UNESCO (Version préliminaire présentée à la conférence de l'IPE à Dakar le 14 novembre 2012).
- Frenay, M., Jorro A. et Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et formation*, (67), 105-116.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Bocquillon, M. (2020). Pour innover en pédagogie universitaire, faut-il rejeter ou améliorer l'enseignement magistral ? *Enjeux et société*, 7(2), 129–155.
- Gesson, B. (2015). *Comment devient-on enseignant ? Les trajectoires de socialisation professionnelle des professeurs des écoles* [Thèse de Doctorat en Sociologie, Université de Bordeaux].
- Girard-Virasolvit, J. (2011). Analyse d'un "entre-deux professionnel" : docteurs dans l'enseignement secondaire français. Point de vue du vécu de l'enseignant de la formation continue. *Etudes de Linguistique Appliquée*, (161), 23-35.
- Goffman, E. (1974). *Les Rites de l'interaction*. Minit, trad. Alain Kihm.
- Grenfell, M. et al. (2008). *Pierre Bourdieu. Key concepts*. Acumen.
- Henri, F. (2001). Des cours sur le web à l'université. Dans T. Karsenti et F. Larose (dirs.), *Les TIC au cœur des pédagogies universitaires. Diversité des enjeux pédagogiques et administratifs* (pp. 117-143). PUQ.
- Joseph, I. (1998). *Erving Goffman et la microsociologie*. PUF.
- Karsenti, T. et al. (2007). *Conditions d'efficacité de l'intégration des TIC en pédagogie universitaire pour favoriser la persévérance et la réussite aux études*. CRIFPE.
- Karsenti, T. et Larose, F. (Dirs.), (2001). *Les TIC au cœur des pédagogies universitaires. Diversité des enjeux pédagogiques et administratifs*. PUQ.
- Keutcheu, J. (2021) La crise anglophone : entre lutte de reconnaissance, mouvements protestataires et renégociation du projet hégémonique de l'État au Cameroun. *Politique et Sociétés*, 40(2), 3-26.
- Kiffer, S. (2016). *La Construction des compétences d'enseignement des enseignants-*

chercheurs novices de l'université en France [Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Strasbourg].

- Lameul, G. (2016). Postures et activité du sujet en formation : de l'intention au geste professionnel, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3), 1-7.
- Lameul, G. et Loisy, C. (Dir.), (2014). *La Pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche*. De Boeck Supérieur.
- Le Devoir, *Le Défi pédagogique de l'enseignement supérieur*, samedi 7 mai 1988.
- Legrand, L. (1997). Qu'est-ce que la recherche pédagogique ? *Revue française de pédagogie*, 120, 39-47.
- Lenoir, Y. (2007). *L'habitus* dans l'œuvre de Pierre Bourdieu : un concept central dans sa théorie de la pratique à prendre en compte pour analyser les pratiques d'enseignement. *Documents du CRIE et de la CRCIE*, (1, nouvelle série), 3-23.
- Maingari, D. (1997). La Professionnalisation de l'enseignement au Cameroun. Des sources aux fins. *Recherche et formation*, (25), 97-112.
- Maingari, D. (2004). *Formation et professionnalisation des enseignants au Cameroun*. L'Harmattan.
- Makosso, B. (Coord.), (2009). *Enseignement supérieur en Afrique francophone : crises, réformes et transformations. Etude comparative entre le Congo, le Cameroun, la Côte d'Ivoire et le Burkina Faso*. CODESRIA.
- Manga, J.-M. et Mbassi, A. (2017). De la fin des manifestations à la faim de manifester : revendications publiques, rémanence autoritaire et procès de la démocratie au Cameroun. *Politique africaine*, (146), 73-97.
- Martin, M. (dir.) (2014). *La gouvernance dans l'enseignement supérieur : quelles politiques, avec quels effets ?* IIPPE-UNESCO.
- Maton, K. (2008). Habitus. Dans M. Grenfell (dir). *Pierre Bourdieu. Key concepts*, (pp. 49-65). Acumen.
- Maurice, M. (1972). Propos sur la sociologie des professions. *Sociologie du travail*, 14(2), 213-225.
- Ménard, L., Bédard, D., Leduc, D. et Gravaelle, F. (2017). La Formation pédagogique des nouveaux professeurs d'université : ses effets à court terme. *Formation et profession*, 25(3), 3-17.
- Mimche, H. (dir.), (2021). *Genre de violence en milieu universitaire au Cameroun. Des*

trajectoires masculines et féminines différenciées. L'Harmattan.

- Ministère de l'enseignement supérieur, (2020). *Les Chiffres clés de l'Enseignement Supérieur au Cameroun*. MINESUP.
- Ministère de l'enseignement supérieur, (2021). *Annuaire statistique du Ministère de l'enseignement supérieur 2019*. MINESUP.
- Mucchielli, L. (1998). La Pédagogie universitaire en question ? Le point de vue des étudiants de premier cycle de psychologie. *Recherche et formation*, (29), 161-176.
- Mvogo, D. (2014). *Réflexions sur la refondation de l'université camerounaise*. CLE.
- Ngwé, L. (2016). Diplômes, grades et postes : bureaucraties universitaires, bureaucraties politiques et effets sur la dynamique du champ académique. Dans L. Ngwé et H. D. P. Pokam (dirs). *L'enseignement supérieur au Cameroun depuis la réforme de 1993. Dynamiques et perspectives* (pp. 57-79). CODESRIA.
- Ngwé, L. et Pokam, H. D. P. (Dirs.), (2016). *L'enseignement supérieur au Cameroun depuis la réforme de 1993. Dynamiques et perspectives*. CODESRIA.
- Nizet, J. et Rigaux, N. (2005). *La Sociologie de Erving Goffman*. La Découverte.
- Oestges, C. ? Carlier d'Odeigne, O. et Ducarme, D. (2015). Analyse critique du dispositif mis en place à l'Ecole Polytechnique de Louvain. *Actes du VIIIe colloque Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur*, Brest, 17-19 juin 2015, 108-114.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Academia Bruylant.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'Analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Pelletier, G. (dir.), (2009). *La Gouvernance en éducation. Régulations et encadrement dans les politiques éducatives*. De Boeck Université.
- Pelletier, P. et Huot, A. (Dirs.), (2017). *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur : connaissances, compétences et expériences*. PUQ.
- Perrenoud, P. (1993). La Division du travail pédagogique à l'école primaire. Dans A. Van Zanten, E. Plaisance et R. Sirota (dirs.), *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques* (pp. 29-46). L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2000). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche & Formation*, (36), 131-162.

- Pokam H. D. P. (2016). Le financement de l'enseignement supérieur au Cameroun. L. Ngwé et H. D. P. Pokam (dirs.), *L'enseignement supérieur au Cameroun depuis la réforme de 1993. Dynamiques et perspectives* (pp. 105-137). CODESRIA.
- Poulgiannopoulou, P. (2012). *Comment devient-on enseignant ? De l'expérience universitaire à la formation* [Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Université Paris Descartes].
- Preissman, D., Sylvestre E., Jaccard, D. Junod, C. et El Bez C. (2015). Flexitests : pédagogies actives en psychologie expérimentale. *Actes du VIIIe colloque Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur*, Brest, 17-19 juin 2015, 723-728.
- Prud'homme, L. (2007). *La Différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignants et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation* [Thèse de Doctorat en Education, Université du Québec en Outaouais].
- Pudelko, B. (2017). L'encadrement dans les dispositifs en ligne ou hybrides en enseignement supérieur : des acteurs, des pratiques et des savoirs d'action en émergence. Dans P. Pelletier et A. Huot (dirs.), *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur : connaissances, compétences et expériences* (pp. 137-158). PUQ.
- *Ratio élèves/enseignant du supérieur,*
- Raucant, M.-C. et Clayes, D. (2015). Apprentissage coopératif et collaboratif. Un nouveau cours pour la formation des architectes. *Actes du VIIIe colloque Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur*, Brest, 17-19 juin 2015, 873-878.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (dir), (2009). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. ESF éditeur.
- Rege Colet, N. (2008). D'une communauté de praticiens à un programme de recherche. Réflexions sur le développement de la pédagogie universitaire en Suisse romande. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 623–641.
- République du Cameroun, Arrêté N° 10/0390/MINESUP du 16 novembre 2010 portant organisation et fonctionnement de la commission scientifique spécialisée des Lettres et Sciences Humaines et fixant les critères de recrutement et de promotion aux différents grades du corps des personnels enseignants des institutions de l'enseignement supérieur du Cameroun.
- République du Cameroun, Arrêté N° 10/0391/MINESUP du 16 novembre 2010 portant organisation et fonctionnement de la commission scientifique spécialisée des Sciences

de la Vie et de la Terre et fixant les critères de recrutement et de promotion aux différents grades du corps des personnels enseignants des institutions de l'enseignement supérieur du Cameroun.

- République du Cameroun, Arrêté N° 99/0055/MINESUP/DDES du 16 novembre 1999 portant dispositions générales applicables à l'organisation des enseignements et des évaluations dans les universités d'État du Cameroun.
- République du Cameroun, Arrêté N°18/00035/MINESUP/SG/DDES du 28 Janvier 2018 portant organisation du système Licence, Master, Doctorat/PhD (LMD) dans l'enseignement supérieur au Cameroun.
- République du Cameroun, Circulaire N° 07/0003/MINESUP/CAB/IGA/CE du 19 octobre 2007 portant dispositions relatives au cadrage général en vue du lancement du Système Licence, Master, Doctorat (LMD) dans l'enseignement supérieur au Cameroun.
- République du Cameroun, Décret N° 2017/586 du 24 novembre 2017 portant création et organisation administrative et académique de l'Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique de l'Université de Yaoundé I à Ebolowa.
- République du Cameroun, Décret N°2005/390 du 25 octobre 2005 portant création de postes d'Attachés d'Enseignement et de Recherche.
- République du Cameroun, Loi N° 2001/005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'enseignement supérieur.
- République du Cameroun, Note de Service N° 00546/MINESUP/SG/DAJ du 28 novembre 2014 fixant les modalités de généralisation des contrats de collaboration à durée déterminée en faveur des enseignants de rang magistral retraités de l'Enseignement Supérieur.
- Rey, O. (2007). Les "petits mondes" universitaires dans la globalisation. *Dossier d'actualité de la Veille Scientifique et Technologique*, (29), 1-12.
- Robert, A. D. et Carraud, F. (2018). *Professeurs des écoles au XXIe siècle. Portraits socioprofessionnels*. PUF.
- Roquelaure, M.-F. (2014). *Reformulations dans l'enseignement supérieur : discours du professeur et prises de notes des étudiants. Analyse d'enregistrements d'enseignants de Sciences du Langage avec ou sans supports technologiques* [Thèse de Doctorat en linguistique et sciences de l'éducation, Université de Toulouse 2 - Le Mirail].
- Roustant, O. et Badea, A. (2015). Un APP avec transmission croisée visant à s'appropriier un ouvrage de référence. *Actes du VIIIe colloque Questions de Pédagogie*

dans l'Enseignement Supérieur, Brest, 17-19 juin 2015, 586-592.

- Schmitt, N. (2015). *Autorité et éducation : les raisons du don en pédagogie* [Thèse de Doctorat, en sciences de l'éducation, Université de Strasbourg].
- Stes, A. et Van Petegem, P. (2011). La formation pédagogique des professeurs dans l'enseignement supérieur. Une étude d'impact. *Recherche et formation*, (67), 15-30.
- Tabulawa, R. (2013). *Teaching and learning in context. Why Pedagogical Reforms Fail in Sub-Saharan Africa*. Codesria.
- Tadadjeu, M. et Mba, G. (1996). L'Utilisation des langues nationales dans l'éducation au Cameroun : les leçons d'une expérience. *TRANEL (Travaux Neuchâtelois de linguistique)*, 26, 59-75.
- Tamekou, R. (2008) Programme National de Gouvernance (2006-2010) et modernisation administrative. Le Cameroun à l'heure du Nouveau Management Public. *Revue Internationale des Sciences Administratives*, 74(2), 235-252.
- Tamekou, R. (2020). Réformer un Etat qui se forme : des Programmes d'Ajustement structurel à la gestion axée sur les résultats. Enseignements de deux décennies de réforme administrative au Cameroun. *Revue Internationale des Sciences Administratives*, 86(3), 555-570.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2004) [1999]. *Le Travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. PUL.
- Tchoupie, A. (2016). La participation des étudiants des universités d'État à la dynamique de construction et de réforme des politiques de l'enseignement supérieur au Cameroun. Dans L. Ngwé et H. D. P. Pokam (dirs), *L'enseignement supérieur au Cameroun depuis la réforme de 1993. Dynamiques et perspectives* (pp. 209-233). CODESRIA.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de "développement professionnel" en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Vergnaud, C. (2018). *Universités et universitaires en leurs territoires : quelles implications pour quelles missions ? Etude comparée des cas de Syracuse University et de l'université Paris Nanterre* [Thèse de doctorat en géographie humaine, économique et régionale, Université de Paris Nanterre].
- Wafeu Toko, P. (2015). *La condition et la carrière des universitaires. Analyse comparée*



à partir de quelques cas de l'Afrique francophone. L'Harmattan.

www.données.banquemondiale.org/indicator/SE.TER.ENRLTC.ZS consulté le 11 mai 2021.




- www.minesup.gov.cm/site/index.php/2019/09/12/rencontre-preparatoire-de-la-rentree-universitaire-2019-2020-des-responsables-du-minesup-et-des-universites-detat/ consulté le 5 février 2021.

ANNEXES

Attestation de recherche

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I ***** CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET EDUCATIVES ***** UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION ET INGENIERIE EDUCATIVE *****		THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I ***** POSTGRADUATE SCHOOL FOR THE SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES ***** DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR EDUCATION SCIENCES AND EDUCATIONAL ENGINEERING *****
DEPARTEMENT DES ENSEIGNEMENTS FONDAMENTAUX EN EDUCATION		
<u>ATTESTATION DE RECHERCHE</u>		
<p>Je soussigné, Professeur Joseph-Marie ZAMBO BELINGA, chef du département des Enseignements Fondamentaux en Education de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant TCHOUTEZO FEUGAP AGHOKENG Franklin, Matricule 17R3993, inscrit en Master II dans ledit département, effectue actuellement un travail de recherche sur le thème : « <i>La formation des enseignants à la pédagogie universitaire au Cameroun : le cas de l'Université de Yaoundé I</i> », sous la direction du Docteur Christian BIOS NELEM.</p> <p>Aussi vous saurais-je gré des dispositions qu'il vous plairait de prendre aux fins de lui faciliter l'accès à toute information non confidentielle susceptible de l'aider dans la rédaction de son travail de recherche.</p> <p>En foi de quoi la présente attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.</p>		
<p>Le Chef du Département</p> <p><i>Lambo Belinga</i> <i>Joseph - Marie</i> <i>Professeur</i></p> 		

Autorisation de recherche

<p>REPUBLIQUE DU CAMEROUN Paix – Travail – Patrie</p> <p>-----</p> <p>UNIVERSITE DE YAOUNDE I B.P. 337- Yaoundé Tél./Fax : (237) 22.22.13.20 e-mail : uyi@uycdc.uninet.cm</p> <p>-----</p>		<p>REPUBLIC OF CAMEROON Peace – Work – Fatherland</p> <p>-----</p> <p>THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I P.O. Box : 337 – Yaoundé Phone/Fax : (237) 22.22.13.20 e-mail : uyi@uycdc.uninet.cm</p> <p>-----</p>
<p>N° <u>192414</u> /UYI/VR-RCRME/DAAC/DRPD/SR/CB-ER.</p>		<p>Yaoundé, le 06 NOV 2019</p>
<p>LE RECTEUR</p> <p>À</p> <p>Monsieur Franklin TCHOUTEZO, Matricule : 17R3993 Tél. : 697 868 947 / 652 597 276</p>		
<p><i>Réf : V/L du 23 octobre 2019</i></p> <p>Objet : <i>A/s de votre demande d'autorisation de recherche.</i></p>		
<p>Monsieur,</p> <p>En réponse à votre correspondance dont l'objet est susmentionné,</p> <p>J'ai l'honneur de vous autoriser à effectuer des travaux de recherche au sein de l'Université de Yaoundé I dans le respect de la clause de confidentialité des informations recueillies.</p> <p>Pour les modalités liées au déroulement de vos travaux, vous voudrez bien prendre attache avec les Chefs d'Etablissement de l'Université de Yaoundé I.</p> <p>Au terme de votre recherche, vous déposerez un exemplaire du rapport d'activités à la Direction des Affaires Académiques et de la Coopération (DAAC) de l'Université de Yaoundé I.</p> <p>Veillez agréer, Monsieur, l'expression de ma parfaite considération.</p>		
<p>Le Recteur de l'Université de Yaoundé I,</p>   <p><i>Maurice Aurelien Sass</i></p>		

Guides d'entretien

A- GUIDE DES ENTRETIENS AVEC LES DELEGUES D'ETUDIANTS (1 page)

Identification

Pseudonyme :

Filière et niveau :

Nombre d'années passées à l'Université :

Ancienneté au poste de délégué d'étudiants :

Questions

Comment appréciez-vous les cours de vos enseignants ? Parlez-nous de quelques exemples ?

De quelle manière assistez-vous vos enseignants dans leur travail ? Comment cela les aide-t-il ?

Vous est-il déjà arrivé d'évaluer (de quelle que manière que ce soit) vos enseignants ? Comment ?

Un enseignant vous a-t-il déjà demandé ce que vous pensez de son cours ? Expliquez.

Que pensez-vous de la pédagogie universitaire ? Pourquoi ?

Pensez-vous que les enseignants d'Université ont besoin d'une formation pédagogique ?

De quelle façon cela peut-il influencer la qualité des enseignements qu'ils délivrent aux étudiants ?

B- GUIDE DES ENTRETIENS AVEC LES ENSEIGNANTS D'UNIVERSITE (2 pages)**Identification**

Pseudonyme :

Tranche d'âge :

Grade universitaire actuel :

Filière ou département :

Diplôme universitaire le plus élevé :

Date et université d'obtention :

Date de prise de service à l'Université :

Autres responsabilités universitaires :

Autres responsabilités sociales et professionnelles :

1. Trajectoires et motivations du choix de carrière des enseignants d'Université

Comment êtes-vous devenu enseignant d'Université ? Pouvez-vous nous retracer votre parcours ?

Qu'est-ce qui vous a définitivement poussé à devenir enseignant d'Université ? Pourquoi ?

Quelles sont les personnes qui vous ont majoritairement influencé dans ce choix ?

Quelles étaient vos alternatives si vous n'étiez pas devenu enseignant d'Université ? Pourquoi ?

Avez-vous suivi une formation (quelle qu'elle soit) autre que celle d'universitaire ? Laquelle ?

Exercez-vous (avez-vous exercé) un métier autre que celui d'universitaire ? Lequel ? Pourquoi ?

Avez-vous déjà regretté une fois votre choix de carrière d'enseignant d'Université ? Pourquoi ?

Que pensez-vous de l'état actuel de l'enseignement supérieur aujourd'hui ? Pourquoi ?

2. Perceptions et pratiques de formation à la pédagogie universitaire

Pensez-vous avoir eu une bonne à l'Université dans votre discipline ? Pourquoi ?

A quoi renvoie, selon vous, la notion de pédagogie universitaire ? Qu'en pensez-vous ?

Pouvez-vous nous donner cinq principales aptitudes d'un bon enseignant d'Université ?

Comment, où et par quels mécanismes avez-vous personnellement acquis ces aptitudes ?

Quels sont, selon vous, les dispositifs pratiques que l'institution universitaire met en place pour accompagner les enseignants dans le cadre d'une formation pédagogique ?

Que pensez-vous de l'évaluation des enseignements à l'Université ? Pourquoi ?

Quelle serait la meilleure manière d'évaluer le travail d'enseignant à l'Université ? Pourquoi ?

Peut-on comparer le travail des enseignants d'Université à celui de ceux du lycée ? Pourquoi ?

3. Le travail d'enseignant d'Université au quotidien : pratiques, défis et ressentiments

Comment conciliez-vous vos activités de recherche avec celles d'enseignement ? Quel lien ?

Pouvez-vous nous raconter le déroulement de votre travail d'enseignement durant un semestre ?

Pouvez-vous nous décrire votre approche pédagogique, de la conception du cours à la l'évaluation ?

Pouvez-vous nous décrire comment se déroule une séance normale de cours avec vos étudiants ?

A partir de quoi choisissez-vous vos approches et méthodes d'enseignement ? Pourquoi ?

Avez-vous eu des enseignants ou collègues qui vous ont inspiré ? En quoi ? Pourquoi ?

Avez-vous des obligations qui limitent votre engagement dans l'enseignement ? Lesquelles ?

Vous sentez-vous ralenti dans des tentatives d'innovation pédagogique ? Par qui/quoi ?

Vous sentez-vous encouragé dans des tentatives d'innovation pédagogique ? Par qui/quoi ?

Quelles leçons issues de votre propre expérience pouvez-vous donner à un nouvel enseignant ?

C- GUIDE DES ENTRETIENS AVEC LES CHEFS DE DEPARTEMENT (1 page)**Identification**

Pseudonyme :

Date de recrutement officiel à l'Université :

Discipline ou filière :

Ancienneté au poste de chef de département :

Questions

En quoi consiste votre travail de chef de département ?

Comment s'organise le travail pédagogique au sein de votre département ?

Comment organisez-vous la répartition des enseignements au sein de votre département ?

Comment appréciez-vous la qualité des enseignements dispensés au sein de votre département ?

Comment évaluez-vous le travail pédagogique de vos enseignants ?

Que pensez-vous de la pédagogie universitaire ?

D- GUIDE DES ENTRETIENS AVEC LES RESPONSABLES ACADEMIQUES (1 page)**Identification**

Pseudonyme :

Poste, fonction administration de service :

Ancienneté dans l'administration :

Questions

En quoi consiste le travail pédagogique des enseignants au sein de votre Faculté/Université ?

Quelles sont les exigences requises pour être recruté au sein votre Faculté/Université ?

Quelles sont les qualités attendues vis-à-vis des enseignants de votre Faculté/Université ?

Quelle est le point de vue de votre Faculté/Université vis-à-vis de la pédagogie universitaire ?

Comment votre Faculté/Université procède-t-elle à l'évaluation du travail des enseignants ?

Comment votre Faculté/Université procède-t-elle à la formation pédagogique des enseignants ?

Que pensez-vous de la qualité des enseignements au sein de votre Faculté/Université ?

Que pensez-vous de la pédagogie universitaire ?

Quelle est l'impact des séminaires pédagogiques sur le travail de vos enseignants ?

Liste des personnes rencontrées sur le terrain et cités dans le texte

Catégorie des délégués d'étudiants

	Code d'anonymisation	Sexe	Ancienneté au poste	Filière et Niveau	Date de l'entretien
1	DEL-ALL	F	3 ans	ALL - L3	26-11-2019
2	DEL-PHI-1	M	3 ans	PHI – L3	28-11-2019
3	DEL-LGA	M	3 ans	LGA - L3	29-11-2019
4	DEL-PHI-2	F	4 ans	PHI - M1	29-11-2019
5	DEL-INF	M	4 ans	INF – M1	15-02-2020
6	DEL-BCH	F	2 ans	BCH - M1	29-02-2020

Légende du tableau :

DEL-ALL : Délégué d'étudiants au département d'Allemand, en Licence 3

DEL-BCH : Délégué d'étudiants au département de Biochimie, en Master 1

DEL-INF : Délégué d'étudiants au département d'Informatique, en Master 1

DEL-LGA : Délégué d'étudiants au département de Linguistique Générale et Appliquée, en Licence 3

DEL-PHI-1 : Délégué d'étudiants au département de Philosophie, en Licence 3

DEL-PHI-2 : Délégué d'étudiants au département de Philosophie, en Master 1

Catégorie des enseignants

	Code d'anonymat	Sexe	Tranche d'âge	Filière	Grade	Année de recrutement	Année de Soutenance	Date de l'entretien
1	CC-LGA-1	F	50-55 ans	LGA	CC	1999	2007	17-02-2020
2	CC-ALL	F	35-40 ans	ALL	CC	2016	2015	27-02-2020
3	CC-LGA-2	F	50-55 ans	LGA	CC	2000-2002	1998	27-02-2020
4	MC-BCH	M	55-60 ans	BCH	MC	2008	2003	10-03-2020
5	CC-PHI-1	M	45-50 ans	PHI	CC	2012	2011	10-03-2020
6	CC-INF	M	40-45 ans	INF	CC	2008	2011	11-03-2020
7	CC-PHI-2	M	40-45 ans	PHI	CC	2014	2011	15-06-2020

Légende du tableau :

CC-LGA-1 : Chargé de Cours au Département de Linguistique Générale et Appliquée ;

CC-ALL : Chargé de Cours au Département d'Allemand ;

CC-LGA-2 : Chargé de Cours au Département de Linguistique Générale et Appliquée ;

MC-BCH : Maitre des Conférences au Département de Biochimie ;

CC-PHI-1 : Chargé de Cours au Département de Philosophie ;

CC-INF : Chargé de Cours au Département d'Informatique ;

CC-PHI-2 : Chargé de Cours au Département de Philosophie.

Catégorie des responsables universitaires

Code d'anonymat	Sexe	Ancienneté au poste	Grade	Filière	Recrutement à l'Université	Date de l'entretien
PR-CD-FAS	M	7 ans	Pr	BCH	1988	15-07- 2020
MC-CD-FALSH	F	3 ans	MC	ALL	11-09- 2020
MC-CS-FAS	M	2 ans	MC	STU	2010	19-10- 2020

Légende du tableau :

PR-CD-FAS : Professeur et Chef de Département à la Faculté des Sciences ;

MC-CD-FALSH : Maitre des Conférences et Chef de Département à la Faculté des Arts, Lettres
et Sciences Humaines ;

MC-CS-FAS : Maitre des Conférences et Chef de Service à la Faculté des Sciences.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	i
DEDICACE.....	ii
EPIGRAPHE.....	iii
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES ABREVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES	v
RESUME.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GENERALE.....	1
I. Contexte et problème de recherche.....	1
II. Revue de littérature et cadre d'analyse.....	5
III. Questions de recherche.....	9
IV. Hypothèses de recherche.....	9
V. Objectifs de recherche	10
VI. Cadre théorique	10
1. L'Habitus.....	10
2. L'Analyse dramaturgique.....	12
VII. Cadre méthodologique.....	13
1. Population d'étude.....	13
2. Méthodes de recherche et techniques de collecte de données.....	14
3. Méthode d'analyse des données : l'analyse de contenu thématique	15
VIII. Cadre conceptuel	16
IX. Plan du travail	19
CHAPITRE 1	22
MODALITES ET COMPLEXITES DU TRAVAIL PEDAGOGIQUE A L'UNIVERSITE : UNE ANALYSE DE L'EXPERIENCE CAMEROUNAISE.....	22

I. L'Université de Yaoundé I : offre de formation et statut professionnel de l'enseignant.....	22
1. Une offre de formation entre réformes curriculaires et adaptation au marché de l'emploi	23
i. Un <i>nouveau</i> paradigme curriculaire : « LMD » comme Licence, Master, Doctorat	23
ii. Une offre de formation variée mais circonscrite.....	25
iii. Deux types de formation : le cursus fondamental et le cursus professionnel	26
2. L'enseignant d'Université : sa particularité et les trois dimensions de sa profession.....	26
i. L'enseignant d'Université : un fonctionnaire de l'éducation... avec un Statut particulier	27
ii. Enseigner, chercher et intervenir : choisir son travail ou bien « essayer de gérer » ?.	28
II- De l'organisation du travail pédagogique universitaire	31
1. Le staff pédagogique et l'esprit du corps universitaire : les critères de légitimité.....	31
2. Les cadres de la formation : formes, lieux et temps de l'enseignement universitaire.....	33
3. De la division du travail pédagogique : entre nécessité et recherche d'efficacité.....	37
III- Des contraintes dans l'enseignement universitaire	41
1. La démocratisation de l'accès à l'enseignement universitaire	41
2. Le déficit en ressources humaines et infrastructurelles.....	42
3. Le sentiment de liberté absolu et l'expression du jugement pédagogique	45
IV- Dramaturgie en milieu universitaire : quelques scènes du malaise pédagogique.....	48
1. Le « <i>bord</i> » de l'enseignant et le « <i>fax</i> » de l'étudiant : deux prothèses pédagogiques ?	49
2. Le « piège » : critique de l'exercice du pouvoir légitime de l'enseignant	51
3. La « requête » : outil de subversion des rapports de force	55
CHAPITRE 2	57
DE LA PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE : DEBATS ET CONSTRUCTION DE SENS A PARTIR DE L'UNIVERSITE DE YAOUNDE I.....	57
I. Le débat pédagogique dans l'Université camerounaise : ancrage et (op)positions	58
1. La gestation d'un <i>problème de pédagogie</i> dans l'Université camerounaise	59
2. Contre la pédagogie... pour sauvegarder l'authenticité de l'Université	64

i. La maturité du public apprenant à l'Université.....	64
ii. La supériorité de la fonction heuristique de l'Université.....	65
3. Pour la pédagogie... contre la confusion dans l'enseignement universitaire.....	66
i. La pédagogie comme usage des savoirs, outils et techniques didactiques	67
ii. La pédagogie comme prise en compte des facteurs extérieurs à l'amphithéâtre	68
II. Récits d'expérience en pédagogie universitaire à l'Université de Yaoundé I.....	69
1. L'exposé de groupe	70
2. Les rencontres scientifiques	72
3. L'immersion en entreprise	73
III. Les marqueurs de la pédagogie universitaire	74
1. La différenciation des méthodes	75
2. L'ouverture de la situation d'apprentissage	76
3. La démocratisation de la parole	77
4. La numérisation de l'enseignement.....	78
IV. Les compétences développées en contexte de pédagogie universitaire.....	81
1. Les compétences scientifiques : la qualité et la quantité des savoirs à enseigner.....	82
2. Les compétences socio-humaines : la gestion des relations humaines	83
3. Les compétences didactiques : la maîtrise des techniques et des outils pédagogiques....	86
CHAPITRE 3	89
TRAJECTOIRES DE FORMATION ET DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS A L'UNIVERSITE DE YAOUNDE I.....	89
I. Devenir enseignant d'université : constructions et itinéraires d'un choix professionnel	89
1. Les aspirations du bachelier : le temps de « tous les rêves de jeunesse »	90
2. L'insatisfaction des premiers choix professionnels : la lassitude et les échecs.....	92
3. L'acceptation de la voie universitaire : la « dernière chance » et une « suite logique » ..	95
4. Chance, opportunisme et revanche dans la trajectoire professionnelle universitaire.....	97
II. Trois <i>identités remarquables</i> dans les expériences de développement pédagogique.....	99

1. Le moniteur et ses différentes déclinaisons universitaires	99
2. Le « grand prof » de l'Ecole Normale et l'expérience de l'enseignement secondaire... 101	
3. La formatrice et ses instituteurs à l'école du PROPELCA	102
4. Entre logique pratique et développement pédagogique : la structure de l'habitus professionnel	104
III. Les déterminants du développement pédagogique.....	106
1. La passion pour la recherche et l'enseignement de la discipline	107
2. Les situations de formation académiques et professionnelles.....	109
3. Les échanges avec les collègues et les étudiants.....	112
4. Les séminaires de pédagogie universitaire : retour d'expérience sur un facteur limité .	115
CHAPITRE 4	119
DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS ET GOUVERNANCE ACADEMIQUE A L'UNIVERSITE DE YAOUNDE I	119
I. Questions de gouvernance universitaire : une exigence locale d'origine internationale	120
1. L'Université, entre globalisation universitaire et Nouveau Management Public	120
2. La gouvernance académique, un axe de la « Nouvelle Gouvernance Universitaire » ...	123
II. Un outil de gouvernance académique querellé : l'évaluation du travail pédagogique	126
1. Une évaluation en quête d'existence : prescrire dans les textes, et après ?.....	127
2. Le risque de se faire évaluer : entre conflits personnels et subversion de l'autorité pédagogique	132
3. Derrière les réticences : la défense des libertés académiques ou un manque de volonté ?	134
III. Incidences du développement pédagogique des enseignants sur la gouvernance académique	135
1. La qualité des enseignements dispensés.....	135
2. Le renforcement identitaire et la reconnaissance professionnelle de l'enseignant	137
3. L'efficacité interne et externe de l'enseignement universitaire	138
4. Une incidence limitée : les contre-pouvoirs du développement pédagogique	141

CONCLUSION GENERALE	147
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	152
ANNEXES	x
Attestation de recherche	x
Autorisation de recherche.....	xi
Guides d'entretien	xii
Liste des personnes rencontrées sur le terrain et cités dans le texte.....	xvii
Catégorie des délégués d'étudiants	xvii
Catégorie des enseignants	xviii
Catégorie des responsables universitaires	xix
TABLE DES MATIÈRES	xx