

Comprendre l'inertie des dispositifs de professionnalisation dans les formations doctorales en lettres et sciences humaines au Cameroun: Cas de l'Université de Douala.

Salomon Brice Nnemete Nnemete, Université de Douala

Yves Dieudonné Bapes Ba Bapes, Université de Douala

Cet article aborde le problème de l'inertie des dispositifs professionnels pendant la formation doctorale en sciences humaines et sociales. Quel sens donner à cette inertie des dispositifs de professionnalisation à l'Université de Douala ? La normalisation d'une transition discrétante à la professionnalisation montre que les programmes de formation axés sur les aspects théoriques et le fonctionnement de manière désorganisée des laboratoires ne permettent pas aux doctorant-e-s d'acquérir des compétences mobilisables à l'université et au-delà.

1. Introduction

La question de la professionnalisation est devenue un des enjeux de l'université à tous les niveaux d'études. Elle soulève des interrogations théoriques sur la manière dont s'acquièrent et s'articulent les savoirs pratiques et théoriques dans les formations dites qualifiantes professionnelles, savoirs que les diplômé-e-s en doctorat sont appelé-e-s à mobiliser tant au sein qu'en dehors du milieu universitaire. Le chômage remarqué des diplômé-e-s de l'enseignement supérieur au Cameroun a amené les pouvoirs publics à prendre des mesures pour pallier ce problème. La solution a été l'adoption de politiques de professionnalisation des enseignements. Toutefois, cette politique de professionnalisation qui s'initie à l'université peine à trouver ses marques au niveau de la formation des doctorant-e-s, à leur employabilité et à leur auto-efficacité à la profession de chercheur-e. Si tout le monde s'accorde à dire que le diplôme constitue un atout majeur pour l'insertion des jeunes, la concurrence s'est accrue et les conditions d'insertion sont devenues contrastées selon les niveaux, filières et spécialités de formation (Fave-Bonnet, 2012). Considérant cet aspect, les docteur-e-s PhD peinent à trouver immédiatement un emploi après avoir soutenu leur thèse.

Au Canada par exemple, le taux de chômage des docteur-e-s évolue au fil des années. Le rapport du conseil des académies canadiennes souligne que de plus en plus de diplômé-e-s de doctorat au Canada ont du mal à faire une transition vers le du travail. Le taux de chômage des docteur-e-s au Canada d'après le rapport du gouvernement canadien, qui englobe également les diplômés post Baccalauréat, tourne autour de 4% (Statistique Canada, 2023). Cela semble être lié au contexte économique canadien peu favorable à l'insertion des docteur-e-s. Les employeur-e-s des autres secteurs les perçoivent comme surqualifié-e-s, mais en décalage avec les attentes productives des entreprises (Gardner et Espinosa, 2012). Très peu d'employeur-e-s peuvent ainsi engager un-e détenteur-trice de doctorat. À l'université, milieu de prédilection pour résorber les titulaires de doctorat, les postes deviennent rares. Le souci de former à la thèse pour le monde de l'entreprise se fait sentir et l'objectif de mouler les doctorant-e-s à la profession de chercheur-e reste fixé.

En France, le ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (2019) indique que le chômage élevé des docteur-e-s pendant les premières années qui suivent l'obtention du diplôme constitue une illustration des difficultés d'insertion de celles et ceux-ci sur le marché de l'emploi. Le communiqué du ministère avance un taux de chômage de 14 % et aussi une difficulté liée à l'obtention d'un contrat de travail stable. Le secteur qui offre le plus de contrats précaires est celui de l'enseignement et de la recherche. Comme au Canada, les postes s'amenuisent pour les milliers de docteur-e-s à la quête d'un emploi stable.

Le présent article aborde ces questions dans le contexte camerounais, à travers une enquête qualitative auprès de doctorant-e-s et d'enseignant-e-s de troisième cycle à l'université de Douala. Nous définissons dans un premier temps notre problématique, puis dégageons quatre dimensions centrales dans la littérature sur la professionnalisation. Nous focalisons ensuite notre état de l'art sur la professionnalisation en lien avec le doctorat, et présentons l'approche de l'organisation des transitions professionnelles de José Rose (1996). La section suivante explicite le dispositif méthodologique de notre recherche, et se poursuit par la présentation des résultats de l'enquête. L'article se conclut par une discussion sur l'écart entre les discours institutionnels et la pratique de la professionnalisation des formations au troisième cycle comme une discrétance (Mercier, 2012) au Cameroun.

2. Problématique

Sur le continent africain, la formation au doctorat s'est avant tout focalisée à former les enseignant-e-s-chercheur-e-s qui allaient s'insérer dans le milieu universitaire et dans le milieu de la recherche. Cependant, l'épineux problème de la rareté des postes à l'université rattrape rapidement cette réalité et plusieurs milliers de docteur-e-s se retrouvent au chômage. Au Burkina Faso, un rapport du ministère en charge des enseignements secondaire et supérieur (2017) montre une dégradation de l'insertion professionnelle des sortants du système éducatif, avec des différences très marquées selon le niveau d'études. Le niveau supérieur affiche un taux de chômage de 68 % (Sawadogo, 2023). Ce taux est nettement plus élevé que celui des autres niveaux d'enseignement.

Au Cameroun, on dénote une pléthore de diplômé-e-s de doctorat qui peinent à s'insérer dans le marché de l'emploi. Les indicateurs d'une inadéquation entre les besoins du marché du travail et la production du système éducatif, surtout le système d'enseignement supérieur, font état de ce que les profils des étudiant-e-s issu-e-s de certaines filières à l'université ne cadrent pas avec les exigences du marché du travail. Une observation du tissu économique national indique que sur les 203'000 entreprises identifiées par le deuxième recensement général des entreprises du Cameroun en 2016, 98,5 % d'entre elles sont de très petites entreprises et petites entreprises (Institut national de la statistique, 2018). Les moyennes entreprises et les grandes entreprises ne représentent respectivement que 1,3 % et 0,2 % et elles ne contribuent pas à résorber les sortant-e-s de la formation (Zamo et al., 2022). Cette catégorie d'entreprises a des besoins bien ciblés concernant la qualité d'employé-e-s qu'elle désire. Recruter un-e docteur-e est difficile, d'autant plus que les diplômé-e-s de troisième cycle sont recruté-e-s à un indice au-dessus des autres catégories. On observe, autrement dit, un malaise dans la gestion de l'insertion des docteur-e-s. Elles et ils ont du mal à s'insérer dans un tissu économique peu favorable aux diplômé-e-s de l'enseignement supérieur, d'où la recrudescence des mots d'ordre de grève à l'issue de chaque recrutement des docteur-e-s PhD dans les universités par l'État. Le cas le plus parlant est la grève des docteur-e-s de janvier 2020¹.

L'analyse des résultats d'une étude gouvernementale sur la réforme du LMD (Licence, Master, Doctorat) au Cameroun (Ministère de l'Enseignement supérieur du Cameroun, 2012) montre que les formations professionnelles ont connu des fortunes diverses dans les universités et grandes écoles du supérieur pour répondre aux attentes des milieux de travail (Bomda et al., 2022). Bien que la réforme ait touché divers domaines de la professionnalisation des enseignements, tels que l'amélioration des relations avec les milieux socioprofessionnels et l'harmonisation des régimes d'études, seules quelques formations sont devenues véritablement professionnalisantes. Pour beaucoup d'acteur-trice-s de l'université, la réforme LMD était apparue comme une opportunité de rendre réelle la professionnalisation et donc l'employabilité des étudiant-e-s en thèse. À cet effet, les dispositifs de professionnalisation comme le stage et l'introduction des matières professionnelles sont devenus un prérequis indispensable pour l'acquisition de compétences dites professionnelles chez les étudiant-e-s des filières classiques (histoire, sociologie, lettres modernes françaises, anthropologie et géographie).

La réglementation en vigueur relative à la professionnalisation des formations à l'université (Agulhon, 2007 ; Wittorski, 2008) a connu des avancées considérables pour rendre cette pratique accessible et fluide. L'arrêté n°22/00024/MINESUP/SG/DDES/DAJ du 22 février 2022 portant organisation de la professionnalisation dans les établissements facultaires des universités d'État au Cameroun. Gouvernement du Cameroun indique en son chapitre un, article quatre, alinéa un que la professionnalisation des formations au sein des établissements facultaires s'effectue à travers l'introduction des unités d'enseignements professionnelles dans les formations classiques, la création des filières professionnelles et la pratique du stage. Ces dispositions réglementaires montrent à suffisance que l'implémentation de la professionnalisation devrait être effective dans les universités d'État.

Or, le constat montre que les formations doctorales en sciences humaines et sociales au Cameroun continuent de former les doctorant-e-s à des finalités d'enseignement et de recherche, quand bien même le chômage des docteur-e-s laissent croire que les doctorant-e-s devraient orienter leurs stratégies de formation et d'insertion aussi bien sur le marché du travail à l'université qu'en dehors. Aussi est-il remarqué, à partir des dispositifs observés à l'université de Douala, que la formation doctorale reste basée sur les séminaires théoriques animés par les enseignant-e-s-chercheur-e-s, même s'il y est question de professionnalisation. On constate un mouvement paradoxal entre les discours sur la nécessité de professionnalisation des formations doctorales et des dispositifs statiques.

¹ Le Collectif des Dr. PhD au chômage est toujours actif. Des manifestations ont eu lieu en février 2025 devant le ministère de l'enseignement supérieur.

Notre recherche² soulève dès lors le problème de l'inertie, la résistance au changement ou la lenteur d'adaptation d'un système en raison de ses caractéristiques internes, des dispositifs de professionnalisation dans les formations doctorales en sciences humaines à l'université de Douala. Comment se définit la recherche en tant qu'activité et que signifie professionnaliser les formations doctorales au Cameroun ? Nous analysons les difficultés dans l'ajustement des éléments de professionnalisation et cherchons à déterminer le sens à attribuer à l'inertie des dispositifs de professionnalisation dans les formations doctorales, alors que les discours institutionnels affirment une tendance professionnalisante des universités camerounaises. Nous formulons l'hypothèse que l'inertie des dispositifs de professionnalisation des formations en sciences humaines résulte de la normalisation³ d'une transition discrétante⁴ du processus de professionnalisation des formations doctorales. En effet, la professionnalisation des formations à l'université a pris plusieurs formes, qui peinent à répondre aux exigences de la demande de la profession de chercheur-e dans le monde universitaire et dans les entreprises.

3. De quelques dimensions de la professionnalisation des filières en lettres et sciences humaines

Si l'université est considérée comme un espace de construction et de transmission du savoir, exempt des contraintes utilitaires et dissocié des impératifs temporels (Verret, 1975), les évolutions récentes remettent ce point de vue en perspective. À partir des questions relatives à la pratique de la professionnalisation des filières classiques de l'enseignement supérieur déjà largement débattues (Gayraud et al., 2011 ; Agulhon et Convert, 2011 ; Rose, 2014 ; Charles, 2014 ; Le Cozanet, 2019 ; Chambard, 2020), et sans prétendre épuiser toutes les formes que prend cette notion, quatre dimensions apparaissent centrales dans la littérature sur la professionnalisation des filières. La première consiste à faire intervenir des personnes extérieures à l'université dans les cursus de formation. Qu'il s'agisse du recours à des vacataires, de l'invitation des personnalités extérieures pour des conférences, ou du recrutement d'enseignant-e-s associé-e-s et invité-e-s, l'objectif est d'introduire au sein de l'université des savoirs et des pratiques issus d'autres univers sociaux (Le Cozanet, 2019). Une deuxième dimension consiste à adapter les contenus enseignés afin qu'ils correspondent aux exigences des postes de travail que les futur-e-s diplômé-e-s seront amené-e-s à occuper (Aghulon et Convert, 2011).

Une troisième dimension consiste à proposer aux étudiant-e-s un service d'accompagnement pour faciliter leur insertion professionnelle. Que ce soit dans le cadre d'unités d'enseignement obligatoire, comme le projet professionnel personnalisé (Tralongo, 2008 ; Delès, 2017) ou par le recours à des services dédiés comme le bureau d'aide à l'insertion professionnelle, les étudiant-e-s se voient conseillé-e-s en matière de recherche d'emploi, pour candidater (atelier CV, lettres de motivation) et pour obtenir un emploi (préparation à l'entretien d'embauche). Nous trouvons dans cet ensemble d'autres initiatives visant moins à accompagner les étudiant-e-s dans l'emploi qu'à les inciter à créer leur propre emploi à travers l'entrepreneuriat (Chambard, 2020).

La quatrième dimension concerne divers dispositifs, tels que les stages ou l'alternance, visant à encourager les expériences pratiques et à valoriser les savoirs acquis au cours de celles-ci (Wittorski, 2007). Les pratiques constituent en effet une modalité de la formation des étudiant-e-s qui répondent aux attentes multiples de la professionnalisation des filières classiques. Toutefois, la question de pratique de la professionnalisation à laquelle l'université de Douala fait face, se situe entre une nécessité d'implémenter une politique éducative qui trouverait écho auprès des publics cibles et un espace d'expression de celle-ci.

² Nous menons une recherche non financée dans le cadre de la rédaction d'une thèse de doctorat PhD en Sciences de l'Éducation, option orientation conseil et gestion des transitions. Cette recherche s'intéresse à l'écart entre les discours et la pratique de la professionnalisation des filières classiques dans les universités au Cameroun.

³ Relève d'une acceptation des conditions moins favorables à la professionnalisation des filières des sciences sociales et humaines par des acteur-trice-s chargé-e-s de la gestion des dispositifs de professionnalisation à l'université.

⁴ Caractère d'une équation difficilement résoluble du fait des incohérences et des cheminements longs et fatigants.

4. La professionnalisation au cycle doctorat : des dispositifs à questionner

Selon Barbier et Wittorski (2005), il peut y avoir « une professionnalisation des individus, des organisations, des activités ou encore des formations » (p. 65). Cette distinction renvoie à ce qu'on entend par une profession qui nécessite un savoir savant acquis sur les bancs universitaires. La formation des doctorant-e-s laisse apparaître une fixation sur les métiers de l'enseignement et de la recherche, ce qui a longtemps été considéré comme l'issue principale en matière d'employabilité des diplômé-e-s de doctorat. Zaouani-Denoux et Wittorski (2022) considèrent la professionnalisation comme processus continu de production de compétences et de transformation des individus en lien avec les changements incessants de l'environnement social, économique et politique. Pris sous cet angle, l'intérêt pour la professionnalisation a comme conséquences le développement des dispositifs universitaires de formation articulés entre eux. En principe, la professionnalisation est un moyen de développer des formations universitaires davantage axées sur la pratique, afin de former des diplômé-e-s en adéquation avec les exigences sociales et économiques, tout en répondant aux revendications croissantes des étudiant-e-s en matière d'insertion professionnelle.

Sur la portée de la professionnalisation, Azerzar et Aaraichi (2017) à travers une étude critique des filières des sciences humaines au Maroc, indiquent que ce dispositif tendrait à dénaturer ces filières. Les auteur-trice-s pensent que l'introduction de nouvelles matières professionnelles présente un risque majeur de rompre avec la mission traditionnelle de l'université qui consiste à la transmission du savoir savant. Le risque serait aussi celui de pousser les sciences sociales et humaines vers une mission difficile, celle d'amener les étudiant-e-s à l'emploi. Les auteur-trice-s pensent qu'il faut sans alimenter la polémique qui stipule que les filières des sciences humaines sont des moules à chômeur-euse-s, orienter la professionnalisation de celles-ci vers l'intégration de l'esprit d'entrepreneuriat. Ils soulignent par ailleurs qu'« un compromis et un équilibre doivent être trouvés entre le noyau disciplinaire des filières classiques et l'ouverture pluridisciplinaire » (Azerzar et Aaraichi, 2017, p. 118) vers de nouveaux savoirs.

Dans le domaine de la recherche, l'institution universitaire au Cameroun a défini une politique orientée vers les écoles doctorales. Ce sont les cadres d'expression scientifique, organisationnel et structurel de la recherche, aménagés pour faire face aux exigences de la globalisation des processus de formations universitaires (le LMD notamment) et aux exigences du monde économique. Cette période devrait être suivie par les actions conjointes entre l'université et le monde du travail au travers des dispositifs de professionnalisation mis en place.

Selon Agamben (2007), les dispositifs sont des ensembles de moyens qui permettent la réalisation d'une gouvernance. Revel (2002) rapporte que le dispositif est un réseau d'éléments composés des discours, des institutions, des infrastructures, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives et des énoncés scientifiques reliés entre eux pour faciliter un processus. La compréhension des dispositifs est renforcée par l'école française de psychologie du travail qui montre que le travail réel ne correspond jamais au travail prescrit (Leplat, 1997). Le travail ne peut être effectif que si chaque acteur-trice de l'organisation repense et réorganise le travail en fonction de ses singularités et les contingences de la situation. Pour Alberio (2010), le dispositif de formation est un artefact fonctionnel organisé à partir d'objets matériels et symboliques, d'acteurs, de structures et de système de relation en fonction de la finalité dans un contexte donné. Les dispositifs de professionnalisation à l'œuvre à l'université de Douala sont questionnés pour analyser les relations qu'ils entretiennent entre eux. À en croire les manifestations annuelles du collectif des docteur-e-s PhD au chômage (Cameroon Concord News, 2024), les acteur-trice-s responsables des dispositifs de professionnalisation des filières doctorales n'orientent pas totalement les stratégies en fonction des principes de la formation doctorale professionnelle. Dans une logique de gouvernance des formations (Marcyan, 2010), l'organisation du passage d'une université théorique à une université qui allie théorie et pratique, montre en effet un essoufflement au niveau de l'organisation des dispositifs. C'est sous cet angle que nous abordons dans notre recherche l'organisation de la transition des logiques de formation à l'université au Cameroun, à travers l'exemple de l'université de Douala.

5. L'approche de l'organisation des transitions professionnelles de José Rose

Afin de clarifier le problème posé dans notre recherche, nous avons choisi de mobiliser la théorie des transitions professionnelles développée par José Rose (1996). Cette théorie s'intéresse aux transformations sociales, économiques et politiques et offre un cadre pertinent pour comprendre les dynamiques de la professionnalisation

instaurées à l'université de Douala. Cette approche analyse des modes d'accès à l'emploi et interroge les fonctions de cette organisation de la transition qui relève de l'initiative de professionnalisation de la formation doctorale en sciences humaines. Pour Rose, la transition peut être considérée comme « une forme nouvelle de mise au travail et d'utilisation de la main-d'œuvre, ainsi qu'une forme singulière de gestion des relations entre la formation et l'emploi » (1996, p. 3).

Cette approche rend possible une lecture de l'inertie des dispositifs de professionnalisation des filières de masse autant qu'une forme d'entretien de l'armée de réserve du salariat (Rose, 1996) par les discours. L'analyse de l'inadéquation entre la formation académique et les besoins du marché du travail à partir de la théorie des transitions laisse apparaître l'organisation de la formation des doctorant-e-s en sciences humaines en tant que modèle éducatif traditionnel, axé sur la recherche théorique et l'enseignement. Dans cette perspective, la considération des acquis professionnels hors de l'université de Douala devient un chemin vers la professionnalisation. Glaymann et Maillard (2021), parlant de la professionnalisation au supérieur, affirment que « si l'enseignement supérieur doit dorénavant favoriser l'acquisition de compétences multiples, transversales liées à des activités professionnelles ciblées, il doit aussi valider celles qui sont acquises dans d'autres lieux et circonstances, comme celles qui résultent d'activités professionnelles intégratives » (p. 11).

Cette grille de lecture est adaptée au phénomène de la professionnalisation des doctorant-e-s dans l'acquisition des compétences. Elle analyse les obstacles structurels et managériaux qui rendent difficile la transition d'une université de Douala auparavant théorique à une université axée sur la formation professionnelle des filières des sciences humaines et sociales en cycle de thèse.

6. Une enquête qualitative par entretiens pour analyser les dispositifs de professionnalisation des doctorant-e-s à l'université de Douala

Pour analyser l'inertie des dispositifs de professionnalisation des doctorant-e-s à l'université de Douala, nous avons mené une enquête qualitative. Comme le soulignent Mays et Pope (1995), « le but d'une approche qualitative est de développer les concepts qui nous aident à comprendre les phénomènes sociaux dans les contextes naturels en mettant l'accent sur les significations, les expériences et les points de vue de tous les participants » (p. 43). Cette approche part du postulat selon lequel les phénomènes sociaux peuvent être appréhendés à partir des discours, des comportements et des perceptions des individus qui participent au phénomène. Dans notre enquête, l'objectif est de saisir à partir des discours des doctorant-e-s comment ils et elles appréhendent leur formation de chercheur-e-s dans un contexte de professionnalisation.

Le guide d'entretien est structuré autour de deux dimensions principales :

- les programmes de formation des unités doctorales, mettant en évidence les caractéristiques de la formation théorique des doctorant-e-s ;
- l'équipement des laboratoires, considéré comme un dispositif de formation professionnelle pour les doctorant-e-s.

Pour réaliser cette étude, nous avons mené 15 entretiens individuels avec des doctorant-e-s, ainsi que deux entretiens de groupe de cinq doctorant-e-s chacun, soit un total de 25 répondant-e-s. Ces entretiens ont été complétés par des entrevues avec cinq enseignant-e-s et trois responsables de filière. Les critères de sélection étaient les suivants :

- être doctorant-e inscrit-e en deuxième ou troisième année de thèse à l'école doctorale des sciences sociales et humaines (EDOSSH) de l'université de Douala, avoir entre 25 et 38 ans, sans emploi et avoir un encadrant de thèse avec lequel les échanges sont réguliers ;
- être responsable de filière et/ou enseignant-e à l'EDOSSH (le critère âge n'a pas été pris en compte pour cette catégorie).

Le tableau ci-dessous présente les caractéristiques des répondant-e-s de l'enquête.

Tableau n°1

Caractéristiques des répondant.es

Répondant.es	➤ Caractéristiques				
	sexes	Âges	filières	Années de thèse	Fonction
1	M	30	Philosophie	2	
2	F	29	Anthropologie	2	
3	M	31	Histoire	2	
4	M	35	Sociologie	3	
5	F	31	géographie	3	
6	M		Histoire		Coordonnateur et enseignant
7	M	32	philosophie	3	
8	M	33	Sociologie	2	
9	F	29	Sociologie	3	
10	M	58	Lettre moderne française		Responsable
11	F	30	Philosophie	3	
12	M	35	Géographie		
13	F	55	Lettre bilingue		Enseignante
14	M	35	Histoire	3	
16	F	52	Géographie		Enseignante
17	F	54	Sociologie		Enseignant
18	M	35	Lettre moderne française	3	
19	M	34	Anthropologie	3	
20	F	34	Histoire	3	
21	M	48	Sociologie		Responsable
22		32	Géographie	3	
23	M	35	Lettre bilingue	3	
24	M	45	Philosophie		Enseignant
25	M	59	sociologie		Coordonnateur de laboratoire

Pour recruter les participant.e-s, nous avons utilisé la technique d'échantillonnage par choix raisonné (Quyvi et Van Campenhoudt (2017). Pour garantir leur anonymat, nous avons attribué des pseudonymes. Les données recueillies ont été analysées selon la méthode d'analyse de contenu thématique (Paillé et Muchielli, 2021). Les thèmes retenus sont : l'aspect théorique des formations doctorales à la recherche, l'inexistence de la pratique de stage dans les formations doctorales et l'équipement des laboratoires.

7. Quelle acquisition de compétences en recherche dans la formation doctorale à l'université de Douala ?

L'analyse des discours des répondant.e-s révèle des dispositifs de professionnalisation des doctorant.e-s peu adaptés à l'acquisition des compétences en sciences humaines. D'abord un recours accentué aux cours théoriques paralyse l'acquisition des compétences des doctorant.e-s. L'acquisition des compétences est également mise en question par la pratique du stage peu valorisée et la difficulté d'identification des laboratoires moins équipés.

7.1 Le recours aux cours théoriques : miroir d'une faiblesse des dispositifs de professionnalisation ?

La question des relations entre la théorie et la pratique n'est pas nouvelle dans les sciences humaines. Bien que les aspects de la formation des doctorant.e-s abordés ici soient tournés vers la professionnalisation des parcours doctoraux, un écart considérable reste perceptible entre la théorie et la pratique des formations. Les discours des doctorant.e-s en sciences sociales et humaines sur leur formation à la recherche nous amènent à nous interroger

sur la mission traditionnelle de la transmission des savoirs généraux. Les discours des participant-e-s, inscrits à l'école doctorale des sciences sociales et humaines (EDOSSH) montrent que les enseignements en thèse de doctorat en sciences sociales et humaines restent théoriques : « tout reste théorique avec les mêmes enseignant-e-s-chercheur-e-s du laboratoire » ou « rien n'a changé dans notre style de formation ». L'expression d'une angoisse vis-à-vis des dispositifs de formation à la recherche se glisse par ailleurs chez certain-e-s interviewé-e-s comme Marguerite et Gaël. La première, doctorante en deuxième année de thèse en Histoire et Civilisation, déclare à propos du caractère théorique des formations doctorales :

Les formations suivies restent identiques pour devenir enseignant-chercheur. C'est la seule voie qui s'ouvre à nous jusqu'ici. Les cours demeurent magistraux même si on parle de professionnalisation et de formation à l'entrepreneuriat. Nous continuons à faire des séminaires de recherche purement théoriques... (21.09.2024)

De tels discours révèlent que l'acquisition des compétences par la professionnalisation des formations doctorales demeure questionnable. Les doctorant-e-s sont dès lors confronté-e-s à l'inertie des dispositifs qui les oblige à adopter diverses stratégies. Gaël, doctorant en troisième année de thèse, lettres modernes françaises (LMF), confie :

La seule pratique que nous avons dans notre parcours de formation à la recherche est la rédaction de notre thèse, je suppose. En effet, en ce moment, nous nous tournons vers des milieux non académiques et nous rencontrons des acteurs externes... Mais durant la formation académique, tout reste théorique ; même les interactions avec nos directeurs et directrices de thèse se limitent à la vérification des procédures théoriques et méthodologiques. (18.09.2024)

En soulignant cet aspect de l'organisation de la transition des enseignements centrés uniquement sur la théorie à la théorie et la pratique, Gaël remet sur la table la question de la pratique dans les formations des doctorant-e-s en lettres et sciences humaines. Pour les doctorant-e-s, la professionnalisation annoncée est restée de l'ordre du discours et donc contre-productive à l'acquisition des compétences. Les dispositifs qui implémentent réellement la professionnalisation d'une université entrepreneuriale et professionnelle restent très peu sollicités par le personnel en charge de la professionnalisation. Ce personnel indique que les moyens matériels et financiers ne sont pas mis à leur disposition.

Toujours dans la même vague d'idées, les séminaires proposés en lieu et place de cours théoriques sont animés par les enseignant-e-s-chercheur-e-s de l'université sur les aspects théoriques de la recherche uniquement. Les participant-e-s remarquent une faible présence des professionnel-le-s issu-e-s du monde des entreprises pour dispenser les cours. Armand, doctorant en deuxième année de géographie urbaine, déclare : « il est très rare de rencontrer, lors de nos séminaires, un professionnel issu du monde de l'entreprise, notamment dans le domaine de l'urbanisation. Nous restons toujours en contact avec les enseignant-e-s de l'université ». Les répondant-e-s notent l'absence de séminaires portant sur les aspects pratiques en lien avec l'insertion professionnelle des diplômé-e-s de doctorat. Cette absence se justifie par le fait que les enseignant-e-s en charge des séminaires restent eux-mêmes sur des dispositifs théoriques de la recherche.

Les attitudes des répondant-e-s qui prévalent en de telles circonstances sont de nature à rendre distantes les relations avec les directeur-trice-s de thèse. En effet, les doctorant-e-s réussissent à s'inscrire dans d'autres programmes en parallèle, du fait de l'hostilité des dispositifs de professionnalisation dans les laboratoires doctoraux, pour avoir des connaissances pratiques en informatique et même en langue pour tenter d'autres pistes d'insertion à la sortie de la formation en thèse de doctorat. Alex, doctorant en troisième année, sociologie des organisations, déclare :

Le constat que j'ai fait en suivant une formation essentiellement théorique durant ma thèse de doctorat, dans un environnement que nous savons tous hostile à la pratique, m'a conduit à m'orienter ponctuellement vers des formations en informatique et en langues, afin de maximiser mes chances d'insertion dans le marché de l'emploi après la soutenance de mes travaux. (26.09.2024)

Les propos d'Alex montrent que les doctorant-e-s sont conscient-e-s des faibles dispositifs d'implémentation des pratiques professionnelles dans les formations doctorales en sciences humaines et en lettres. Cette conscience se révèle par des expressions telles que « environnement hostile à la pratique », « maximiser les chances » qui mettent en exergue le caractère théorique des programmes de formation peu aptes à la professionnalisation des doctorant-e-s.

7.2 Les laboratoires physiques et leurs équipements : parents pauvres de la formation doctorale en sciences humaines ?

Parler de dispositifs doctoraux à la formation des doctorant-e-s sans aborder l'aspect des laboratoires physiques et de l'équipement de ceux-ci, serait un manquement notoire. Ces laboratoires constituent des espaces propices à la réalisation de recherches fiables, à condition toutefois de mettre à la disposition des jeunes chercheur-e-s des espaces physiques et des équipements adaptés. Comment, en effet, parler de professionnalisation si les outils nécessaires à celle-ci sont inexistantes ? Cette interrogation met en exergue le caractère et l'état des laboratoires physiques, qui ont la charge d'accueillir les doctorant-e-s en quête de compétences de recherche et d'entrepreneuriat. Il est à noter que les laboratoires en sciences humaines à l'université de Douala n'ont pas cette culture de posséder des espaces physiques identifiables. À cet effet, Gaël déclare : « il est difficile pour moi de situer exactement mon laboratoire à l'université. Tout se confond avec le département. » C'est dire que le laboratoire comme infrastructure a du mal à exister dans cet engrenage de professionnalisation de la formation doctorale.

Si les salles de cours destinées aux doctorant-e-s se confondent également avec les étudiant-e-s de cycle licence, il est à noter que les programmations de séminaires doctoraux se tiennent rarement, du fait de l'absence de locaux capables d'accueillir les doctorant-e-s. Marie, doctorante en deuxième année de géographie, souligne : « les dates de tenue des séminaires doctoraux sont parfois renvoyées, parce que les locaux qui se confondent sont occupés par un autre parcours de formation, pourtant celles-ci sont fixées d'avance par les responsables ». À entendre ces propos, il est évident que les laboratoires physiques demeurent le parent pauvre de la formation doctorale. Il y a lieu de considérer davantage l'espace du laboratoire scientifique physique comme un dispositif de professionnalisation à part entière par des entités de l'université de Douala. C'est dans ces espaces que s'acquiert les compétences et une expérience à la recherche en sciences humaines et sociales.

On identifie également au rang de ces dispositifs de professionnalisation, l'absence des logiciels d'analyses de données dans certains laboratoires. Les participant-e-s déclarent : « nous nous débrouillons pour acquérir les logiciels d'analyses de données. Leur utilisation est également un obstacle majeur car nous n'y sommes pas formé-e-s ». Les responsables, de leur côté, pointent du doigt l'absence de financement des laboratoires. Par ailleurs, la formation à l'utilisation de ces logiciels demeure un problème avancé par les personnes interviewées. Pourtant, dans l'optique de faciliter l'acquisition des compétences chez les doctorant-e-s, les outils de base doivent être à la portée de chaque apprenti-e chercheur-e.

Magloire, doctorant en troisième année d'anthropologie politique, déclare : « si, dans mes travaux, je dois utiliser un logiciel, je me prépare à l'avance à trouver quelqu'un pour analyser mes données, car je ne suis pas suffisamment formé pour le faire correctement ». Cet exemple est courant chez les doctorant-e-s. L'usage des logiciels est présenté comme particulièrement étranger aux doctorant-e-s. Ce type de recours à des tiers laisse planer le doute sur la formation et les compétences à l'utilisation des logiciels indispensables dans l'environnement non seulement de la recherche mais aussi de l'entrepreneuriat.

Analysons également la mise sur pied des services d'aide à l'insertion dans les laboratoires doctoraux. Il est en effet essentiel pour chaque faculté de mettre en place des unités dédiées à l'accompagnement des doctorant-e-s dans leur insertion professionnelle (Giret et al. 2005). Il s'agit de mettre sur pied un service d'orientation de qualité et de suivi des doctorant-e-s. Les répondant-e-s indiquent qu'aucun service n'est suffisamment équipé pour leur offrir un accompagnement adéquat répondant aux exigences en matière d'insertion professionnelle. Magloire explique :

« Il existe probablement un bureau des stages, mais cela concerne les élèves ingénieurs dans les laboratoires technologiques. En sciences humaines, c'est rare d'avoir des rencontres avec les professionnels issus du monde des entreprises. Tout ce qu'on peut avoir ce sont des enseignant-e-s-chercheur-e-s qui viennent des autres universités pour des séminaires doctoraux. Et pendant ces séminaires, les exposés sont plus orientés sur les aspects scientifiques et donc de la théorie pure. » (28.09. 2024)

Ces propos montrent que les dispositifs mis en place à l'effet de rendre compétitifs les doctorant-e-s concernant leur employabilité restent faibles dans les laboratoires. Il ressort également que les unités dédiées à l'insertion professionnelle et à l'entrepreneuriat sont quasiment absentes, tout comme les services d'orientation. Il faut souligner aussi la faible présence des incubateurs dans les laboratoires des sciences sociales et humaines. Cumulés, ces différents constats retardent la formation des étudiant-e-s en thèse (Tanguy, 2017). Les soutiens apportés par ces services, considérés comme des « unités » d'aide à l'acquisition de compétences pour les doctorant-e-s, sont perçus par ces dernier-ère-s comme insuffisants.

En considérant l'alternance comme un dispositif pédagogique universitaire (Maubant et Roger, 2014) ou encore une fonction de l'organisation de la transition (Rose, 1996), son intégration dans les programmes doctoraux demeure un atout pour la formation des doctorant-e-s en vue de l'acquisition des compétences et de l'expérience (Boudjaoui et Leclercq, (2014) dans une transition qui peine à se concrétiser à l'Université de Douala. L'analyse des discours des répondant-e-s révèle que l'absence d'alternance dans la formation des chercheur-e-s en sciences humaines et sociales entraîne un déficit d'expériences de terrain et une faible maîtrise des aspects liés à la recherche en entreprises.

8. Une formation des doctorant-e-s par la professionnalisation : discours ou réalité ?

En s'accordant à dire que la pratique de la professionnalisation gagne peu à peu le milieu universitaire par des textes et des discours sous formes de slogans « un étudiant, une formation, un emploi » ; « un étudiant une entreprise » ; « étudiant entrepreneur », il reste néanmoins du chemin à faire au niveau des formations longues⁵ en lettres et sciences humaines. Dans nos résultats, il ressort clairement que les dispositifs de professionnalisation des formations doctorales sont faibles et ne garantissent pas les compétences nécessaires aux doctorant-e-s en matière de mécanismes scientifiques et professionnels de la thèse. Cet état de fait se justifie comme nous l'avons vu par des manquements au niveau des modalités de la formation doctorale qui demeure encore largement exclusivement académique.

L'adoption du système LMD en 2006 par les universités camerounaises a été reçue avec beaucoup d'espoir par les acteur-trice-s de l'enseignement supérieur car il était question de se focaliser sur les domaines de la professionnalisation des enseignements, l'amélioration des relations avec le monde des entreprises, la gouvernance managériale (Bomda et al., 2022) et bien d'autres objectifs associés à cette réforme. Mais des années après, le fossé reste large avec les formations en cycle doctorat des sciences sociales et humaines. Il est difficile de dire que les fonctions de la transition professionnelle dans le sens de (Rose, 1996) sont assurées dans les formations doctorales à l'université de Douala. Les résolutions adoptées pour faire du système LMD le levier principal contre l'inadéquation formation-emploi se heurtent à des résistances multiples, allant de l'incohérence des dispositifs de formation à l'incapacité de former des doctorant-e-s entrepreneur-e-s, comme les discours de la professionnalisation des acteur-trice-s institutionnels le prédisent.

Un autre critère relatif aux dispositifs de professionnalisation des doctorant-e-s est sans doute la place du stage dans la formation (Glaymann, 2014). À Douala, le stage est quasi inexistant en cycle doctorat dans les filières étudiées. En effet, c'est une pratique de formation doctorale qui garantirait les ressources professionnelles aux futur-e-s chercheur-e-s et cela ne cadre pas avec une gestion des transitions professionnelles tournée vers les qualifications. La formation scientifique classique, de par son histoire, ne s'accommode pas facilement des modalités professionnelles des entreprises, pourtant les formes actuelles de gestion des transitions professionnelles confirment l'impossibilité de séparer qualification de l'individu et de l'emploi (Rose, 1996). Les contenus de la professionnalisation des doctorant-e-s et leur employabilité dépendent directement de l'état des relations entre l'université et les entreprises. L'alternance, caractéristique des formations professionnelles, est peu présente dans les cursus de thèse de doctorat. Ainsi, la formation doctorale professionnalisante met en évidence une disrépance liée à une politisation des cursus de formation au troisième cycle. À court terme, seules les formations parallèles offrent des alternatives pour contourner cette gestion déficiente de la transition professionnelle.

9. Conclusion

L'objectif de notre recherche est de mettre en lumière l'inertie des dispositifs de professionnalisation dans les formations doctorales des filières des sciences humaines et des lettres à l'université de Douala. À partir d'une approche qualitative basée sur des entretiens semi-directifs avec des doctorant-e-s, des enseignant-e-s et des responsables et partant du courant théorique de l'organisation des transitions professionnelles, nous avons mis en exergue, dans le cadre de cet article, l'inertie des dispositifs et les significations que lui attribuent les

⁵ Formtions d'une durée de cinq à huit années (Master et Doctorat).

doctorant-e-s qui la subissent. Nos résultats montrent que la faiblesse des dispositifs de professionnalisation des doctorant-e-s découle d'une organisation défaillante de la transition formation-emploi car la politique universitaire de professionnalisation semble davantage fonctionner comme un mécanisme de gestion des masses sans réelle perspective sur le marché de l'emploi. L'apport de notre recherche, contrairement à d'autres (Bomda et al., 2022 ; Maingari, 1997), est de porter l'accent sur la professionnalisation des formations doctorales en nous appuyant sur les difficultés d'insertion des docteur-e-s PhD. Ces savoirs sont novateurs dans la littérature scientifique produite au Cameroun.

En conclusion, il convient de mettre en évidence les perspectives de recherche qui émergent concernant la formation doctorale. Concernant les facteurs de la professionnalisation des formations, une étude quantitative permettrait de mieux cerner cet aspect des dispositifs de formation professionnelle au troisième cycle, d'autant plus que les dispositifs sont des ensembles gérés par plusieurs entités. En d'autres termes, des études comparatives entre diverses facultés d'universités différentes apparaissent nécessaires. Ce type de recherches fournirait un socle statistique permettant d'appuyer les études qualitatives en sciences de l'éducation, axées sur l'expérience des doctorant-e-s afin de comprendre comment ces dernier-ère-s perçoivent le taux de chômage croissant des docteur-e-s et les enjeux de l'employabilité hors du cadre universitaire. Le rôle de la professionnalisation des cursus n'est-il pas de rendre les diplômé-e-s aptes à contribuer au développement de la société camerounaise, tant par la recherche que par la création d'entreprises ? Dans un contexte où le chômage et le sous-emploi continuent d'imposer leurs règles, la lutte pour une professionnalisation réelle des formations doctorales s'impose.

Références bibliographiques

- Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif?* Payot
- Agulhon, C. (2007). La professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale? *Recherche et formation*, 54, 11–27. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.928>
- Agulhon, C. et Convert, B. (2011). Introduction: La professionnalisation des cursus, axe majeur des réformes européennes ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Hors-série 3*, 5–19. <https://doi.org/10.4000/cres.3188>
- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif: du terme au concept. Dans B. Charlier et F. Henri (dir.) *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (p.47–59) Presses universitaires de France.
- Arrêté n°22/00024/MINESUP/SG/DDES/DAJ du 22 février 2022 portant organisation de la professionnalisation dans les établissements facultaires des universités d'État au Cameroun. Gouvernement du Cameroun.
- Azerzar, R. & Aaraichi, H. (2018). La professionnalisation dans les facultés des lettres et des sciences humaines au Maroc : enjeux, contraintes et perspectives. *Langues et langage*, 1(1), 106–119.
- Barbier, J.-M. et Wittorski, R. (2005). Entre travail et formation : la professionnalisation. Note de synthèse pour pour l'HDR en Sciences de l'Éducation.
- Bomda, J., Fozing, I., Mgbwa, V. et Djeumeuni Tchamabé, M. (2022). Le LMD/BMD au Cameroun : des pratiques diversifiées aux appréciations controversées. *La recherche en éducation*, 25.
- Boudjaoui, M. et Leclercq, G. (2014). Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation. *Éducation et francophonie*, 42, 22–41.
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, 35, 117–132.
- Cameroon Concord News. (2024, février 21). *Cameroonian PhD : Poor helpless and desperate*. Cameroon Concord News. <http://www.cameroonconcordnews.com>
- Chambard, O. (2020). Business Model. L'Université, nouveau laboratoire de l'idéologie entrepreneuriale. *Sociologie*, 11(1), 1–18. <https://doi.org/10.4000/sociologie.8248>
- Charles, M. (2014). *Les effets des expériences à l'étranger en cours d'études sur l'insertion : quelques résultats issus de l'enquête Génération 2010*. Octarès.
- Delès, R. (2017). Le projet professionnel des étudiants : outil de professionnalisation ou injonction? *Education et Sociétés*, 39(1), 169–183. <https://doi.org/10.3917/es.039.0169>
- Djouda Feudjio, Y.B. (2009). L'adoption du « système LMD » par les universités du Cameroun : enjeux, contraintes et perspectives. *La Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 7(1), 141–157.
- Doray, P., Tremblay, E. et Groleau, A. (2015). Quelle professionnalisation dans les universités québécoises ? *Formation emploi*, 129, 47–64.
- Fave-Bonnet, M. F. (2012). Des étudiants en quête d'avenir. *Formation emploi*, 117, 111–115.
- Gardner, S. K., et Espinosa, L. (2012). Doctoral student experiences and the transition to employment : Understanding expectations and outcomes. *International Journal of Doctoral studies*, 7, 63–78. <https://doi.org/10.28945/1606>
- Gayraud, L., Simon-Zarca, G. et Soldano, C. (2011). *Université: les défis de la professionnalisation*. Centre d'études et de recherches sur les qualifications.
- Giret, J.-F., Lopez, A. et Rose, J. (dir.). (2005). *Des formations pour quels emplois ?* La Découverte.
- Glaymann, D. (2014). Le stage dans l'enseignement supérieur, un dispositif riche de promesses difficiles à tenir. *Phronésis*, 3(1), 58–69.
- Glaymann, D. et Maillard, F. (2021). La professionnalisation des formations scolaires et universitaires, entre discours et mises en œuvre. *Formation emploi*, 156, 7–12.
- Institut national de la statistique. (2018). *Recensement général des entreprises 2016 (RGE-2)*. Institut national de la statistique.

- Lapostolle, G. (2013). Du bon usage de la notion de « professionnalisation » : entre modèle de formation, élaborations des politiques et attentes des acteurs ; quelles convergences ? *Phronesis*, 2(4), 1–3. <https://doi.org/10.7202/1022256a>.
- Le Cozanet, L. (2019). Entré-es dans la matrice. La professionnalisation des études au prisme de l'institution. *Formation emploi*, 141(4), 95–112. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.10254>
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail: contribution à la psychologie ergonomique*. Presses universitaires de France.
- Maillard, D. & Veneau, P. (2006). La professionnalisation des formations universitaires en France. Du volontarisme politique aux initiatives locales. *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 5, 75–90.
- Maingari, D. (1997). La professionnalisation de l'enseignement au Cameroun : des sources aux fins. *Recherche et formation*, 25, 97–112.
- Marcy, Y. (2010). *La professionnalisation des diplômes universitaires : la gouvernance des formations en question* [Thèse de doctorat, Université de Nancy 2]. <http://www.thèse.fr/2010NAN21015/document>
- Maubant, P. et Roger, L. (2014). L'alternance en formation, une figure de la pédagogie. *Éducation et francophonie*, 42(1), 10–21. <https://doi.org/10.7202/1024562ar>.
- Mays, N. et Pope, C. (1995). Qualitative Research : Rigour and qualitative research. *BMJ*, 311(6997), 109–112. <https://doi.org/10.1136/bmj.311.6997.109>.
- Mercier, A. (2012). Dérives des universités, périls des universitaires, *Question de communication*, 22, 197–234.
- Ministère des enseignements secondaire et supérieur du Burkina Faso. (2017). *Burkina Faso : rapport d'état du système éducatif national du Burkina Faso : pour une politique nouvelle dans le cadre de la réforme du continuum d'éducation de base*. IIEP-UNESCO, pôle de Dakar.
- Ministère de l'Enseignement supérieur du Cameroun. (2022). *Assises des programmes des filières professionnelles des facultés classiques des universités d'État*. MINESUP. <http://www.minesup.gov.cm/>
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. (2019). *État de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en France n°14 – Le doctorat et les docteurs*. http://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/EESR14_R_39/le_doctorat_et_les_docteurs/
- Mora, (2017). De la professionnalité des étudiants à leur employabilité, n'y a-t-il qu'un pas ? *Formation emploi*, 138(2), 59–77
- Paillé, P. et Mucchielli A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (6^e éd.). Armand Colin.
- Quyvi, R. et Van Campenhoudt, L. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5^e éd.). Dunod.
- Revel, J. (2002). Le jeu de Michel Foucault. Dans M. Foucault (dir.), *Dits et écrits* (Vol.2, p. 299-319). Éditions Gallimard.
- Rose, J. (1996). L'organisation des transitions professionnelles entre socialisation, mobilisation et recomposition des rapports et d'emploi. *Sociologie du travail*, 1, 63–79.
- Rose, J. (2014). Mission d'insertion: un défi pour les universités. *Recherche et formation*, 76, 5–19. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2268>
- Sawadogo, W., A., F. (2023). L'aspiration des étudiants à l'entrepreneuriat : entre motivation financière et désir d'autonomie. Le cas du Burkina Faso, *Formation emploi*, 162, 77–98.
- Statistique Canada. (2023). *Coup d'œil sur le Canada 2023, N°12–581*.
- Tanguy, L. (2017). Une socialisation à l'esprit d'entreprise dans l'école en France. *Formation emploi*, 140, 147–164.
- Tralongo, S. (2008). La méthode du projet personnel et professionnel : un travail de soi des étudiants. *Sociologies pratiques*, 17(2), 95–105.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études* (vol. 2). Honoré Champion.
- Voirol-Rubido, I. et Hanhart, S. (2015). Face aux mutations des marchés de l'emploi, quelles politiques de formation ? *Revue française de pédagogie*, 192, 5-10.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9–36. <https://dx.doi.org/10.3917/savo.017.0009>
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.
- Zamo Akono, C., Combari Sounglimpo, O. et Douzounet, M. (2022). *La transition des jeunes vers les marchés du travail d'Afrique francophone*. Centre de Recherche pour le Développement International.
- Zaouani-Denoux, S. et Wittorski, R. (2022). Travail, formation et professionnalisation : enjeux et configurations sociales, cadre théoriques et échelles d'analyse. *Revue des sciences de l'éducation*. 57(1), 6–24.

Mots-clefs : Acquisition de compétences ; Cameroun ; formation doctorale ; inertie des dispositifs ; professionnalisation ; transition

Verständnis der Trägheit von Professionalisierungssystemen in der Doktorandenausbildung in menschlichen und sozialen Wissenschaften an der Universität von Douala, Kamerun

Zusammenfassung

Dieser Artikel behandelt das Problem der Widerstand gegen Veränderungen berufsvorbereitender Massnahmen während der Promotion in den Geistes- und Sozialwissenschaften. Wie ist diese Trägheit der Berufsvorbereitungsmassnahmen an der Universität Douala zu verstehen? Die Normalisierung eines unzureichenden Übergangs zur Berufsvorbereitung zeigt, dass die auf theoretische Aspekte ausgerichteten Ausbildungsprogramme und die unorganisierte Funktionsweise der Labore es den Doktorand:innen nicht ermöglichen, Kompetenzen zu erwerben, die an der Universität und darüber hinaus einsetzbar sind.

Schlagnote: Kompetenzerwerb; Kamerun; Doktorandenausbildung; Trägheit der Mechanismen; Professionalisierung; Übergang

Comprensione dell'inerzia dei sistemi di professionalizzazione nei corsi di dottorato in scienze umane e sociali presso l'Università di Douala, Kamerun

Riassunto

Questo articolo affronta il problema dell'inerzia dei dispositivi professionali durante la formazione dottorale nelle scienze umane e sociali. Quale significato attribuire a questa inerzia dei dispositivi di professionalizzazione presso l'Università di Douala? La normalizzazione di una transizione discrepante verso la professionalizzazione mostra che i programmi di formazione focalizzati sugli aspetti teorici e il funzionamento disorganizzato dei laboratori non permettono ai dottorandi o alle dottorande di acquisire competenze trasferibili all'interno e al di fuori dell'università.

Parole chiave: Acquisizione di competenze; Kamerun; formazione dottorale; inerzia dei dispositivi; professionalizzazione; transizione

Understanding the inertia of professionalisation mechanisms in doctoral training in human and social sciences at the University of Douala, Cameroon

Abstract

This article addresses the issue of inertia in professional mechanisms during doctoral training in the humanities and social sciences. What meaning can be given to this inertia in the professionalisation mechanisms at the University of Douala? The normalisation of a discrepant transition to professionalisation shows that training programs focused on theoretical aspects and the disorganised functioning of laboratories do not allow doctoral students to acquire transferable skills within the university and beyond.

Keywords: Skills acquisition; Cameroon; doctoral training; inertia of mechanisms; professionalisation; transition

Salomon Brice Nnemete Nnemete est conseiller principal d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle et doctorant au Laboratoire des sciences de l'éducation à l'école doctorale des sciences sociales et humaines de l'Université de Douala. Il s'intéresse aux problématiques de la professionnalisation des cursus de formation dans l'enseignement supérieur ; aborde par la même occasion les sujets de la relation formation-emploi.

Université de Douala, BP 1872, Douala, Cameroun

E-Mail : nnemetebricesal@gmail.com

Yves Dieudonné Bapes Ba Bapes est enseignant chercheur en sociologie à l'École normale supérieure d'enseignement technique de l'Université de Douala. Ses centres d'intérêts sont tournés vers la relation formation-emploi et l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur.

Université de Douala, BP 1872, Douala, Cameroun

E-Mail : yvesbapes@yahoo.fr